

Konkurransens påvirkningskraft på emosjonell affekt hos elever

Karoline Fredriksen

Lars-Georg Reinlund Sæther

VEILEDER

Aron Gauti Laxdal

Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for avdeling for lærerutdanning

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Master

Forord

En femårs lang utdanning går mot slutten. Disse fem årene har vært kontinuerlige gjennom masterprogrammet GLU 1-7 og GLU 5-10. Det har vært fem lærerike år, samtidig som de har vært krevende og interessante. Vi er veldig stolte av å sitte igjen med en mastergrad i kroppsøving etter disse årene, dette betyr mye. Når vi nå skal inn i en ny epoke der vi inntar lærerrollen, så vil vi ta nytte av utdanningen vi har fått ved Universitetet i Agder. Vi gleder oss til å overføre kunnskap og glede fra kroppsøvingsfaget til våre fremtidige elever. Som kroppsøvingslærere håper vi at vi kan bidra til livslang bevegelsesglede for elevene våre, samtidig som vi håper at kroppsøving vil føles viktigere for elevene. Dette faget er noe vi brenner for, og vi er klare for å ta opp alle fremtidige kamper som måtte komme.

Ferdigstillingen av masteroppgaven har for oss vært en krevende prosess, der det har vært vanskelig å føle seg ferdig med en oppgave vi har arbeidet så lenge med. Takket være god hjelp fra våre veiledere Aron Gauti Laxdal og Tommy Haugen så følte vi oss ferdige til slutt. Vi takker derfor Aron Gauti Laxdal og Tommy Haugen for konstruktive og ærlige tilbakemeldinger, for at de alltid er tilgjengelige og for de gode samtalene. Vi opplever at disse har hatt troen på dette masterprosjektet, som har gjort til at vi føler oss enda tryggere når vi leverer denne masteren. Dette setter vi stor pris på.

Til slutt vil vi takke UiA-ansatte som har bidratt med god faglig hjelp, praksisskoler som har latt oss prøve oss frem og til slutt LU skolene som lot oss ha skoleovertakelse. Vi vil også takke elevene som valgte å delta på dette prosjektet. Tusen takk til alle lærere som ville gi undervisningsøktene fra sin undervisning til prosjektet. Dette setter vi veldig pris på!

Karoline Fredriksen

Lars-Georg Reinlund Sæther,

Kristiansand, mai, 2023

Sammendrag

Valget av studien var ønskelig fordi konkurranse i kroppsøving er veldig interessant for oss, samtidig er denne tematikken om hvordan elever påvirkes emosjonelt i kroppsøving forsket lite på. Det er interessant å se om konkurranse kan bidra til økt læring i dagens kroppsøving ved å få positive emosjonelle affekt på elever, eller om det er mer negativt. Hensikten med denne studien var å undersøke om elever kunne bli emosjonelt påvirket fra en undervisningsøkt i kroppsøving ved bruk av konkurranse ved tilnærmingene competition og decompetition, samtidig som å se om det å vinne og tape har en betydning for emosjonene til elevene. Studien er et kvasi-eksperimentell studie med et cross-over-design. Studien inkluderer 164 deltakere fra 2 ulike skoler på ungdomstrinnet i Sør-Norge. Det var 46,3% jenter og 53,7% gutter som deltok i studien. Det ble gjennomført en økt på hver klasse, der halvparten gjennomgikk konkurranse ved decompetition, og halvparten gjennomgikk competition, for å se om man kunne se en forskjell mellom tilnærmingene. Resultatene viste signifikant endring på elevenes emosjonelle affekt ved før og etter studien, både når elevene vant, og tapte. De elevene som vant, fikk positiv emosjonell affekt, mens de som tapte hadde en negativ emosjonell affekt. Det ble derimot ikke en signifikant endring på elevene når man så på forskjellen på de ulike tilnærmingene, mulig på grunn av for få deltakere på studien. Studien kan gi innblikk på i hvor stor innflytelse konkurranse har i kroppsøvingsøkter når det gjelder emosjonelle affekt til elevene, og eventuelle konsekvenser det kan ha på elever, dersom fokuseringen ved bruk av konkurranse i kroppsøving er å vinne, og ikke lære.

Nøkkelord: Affekt, competition, decompetition, konkurranse.

Abstract

The choice of this study was desirable because competition in physical education is very interesting to us, and there is limited research on how students are emotionally affected in physical education. It is intriguing to explore whether competition can contribute to increased learning in contemporary physical education by eliciting positive emotional affect in students or if it has more negative effects. The purpose of this study was to investigate whether students could be emotionally influenced by a physical education session using competition approaches such as competition and decompetition, while also examining the impact of winning and losing on students' emotions. The study employed a quasi-experimental design with a cross-over design. It included 164 participants from two different schools in lower secondary education in South Norway, with 46.3% girls and 53.7% boys. One session was conducted in each class, with half of the participants experiencing decompetition and the other half experiencing competition, to observe potential differences between the approaches. The results indicated a significant change in students' emotional affect before and after the study, both for those who won and those who lost. Students who won experienced positive emotional affect, while those who lost exhibited negative emotional affect. However, there was no significant difference observed between the two approaches, possibly due to the limited number of participants in the study. This research provides insights into the significant influence of competition on students' emotional affect during physical education sessions and the potential consequences it may have on students if the focus on competition in physical education is centered around winning rather than learning.

Keywords: Affect, competition, competition, decompetition.

Arbeidsfordeling og - prosessen

I denne masteroppgaven har vi arbeidet i par. Før masterperioden startet, hadde vi et møte sammen der vi diskuterte forventninger til hverandre og til studien. Vi satte mål og laget en tidsplan for hvordan og når vi skulle arbeide med studien. Dette gjorde vi for å fordele oppgavene på en hensiktsmessig måte. Deretter identifiserte vi oppgaven i de ulike delene for å se hva som måtte gjøres. Her utnyttet vi hverandres styrker basert på individuelle styrker og interesser. Deretter avklarte vi ansvarsområder for å unngå forvirring og rot i oppgaven. Vi arbeidet sammen på hvert kapittel, men delte opp i forhold til hva man skulle skrive om. Deretter ble det laget en plan, igjen for å ha en god struktur på samarbeidet og i oppgaven. Vi har hatt jevnlig møter for å diskutere oppgaven, veien videre, dele ideer og gir tilbakemeldinger for å sikre seg at oppgaven er på riktig spor videre. Etter hver endring snakket vi sammen for å diskutere om dette var riktig og gjøre. Begge har lest hverandres arbeid, diskutert og skrevet om oppgaven sammen, slik at vi fikk en forfatterstemme og at kapitler og deler av oppgaven skulle henge godt sammen.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	6
1.1 Målet med studien.....	7
2.0 Tidligere forskning.....	8
3.0 Teoretisk bakgrunn.....	10
3.1 Bakgrunn for konkurranse.....	10
3.2 Konkurranse og idrett.....	11
3.3 To ulike tilnærminger til konkurranse.....	15
3.4 Affekt.....	16
3.5 Skjuleteknikker.....	20
4.0 Metode og analyse.....	23
4.1 Design.....	26
4.2 Fremgangsmåte og utvalg.....	27
4.3 Spørreskjema guide.....	29
4.4 Spørreskjema.....	30
4.5 Variabler.....	31
4.6 Analyseprosessen.....	32
4.7 Gyldighet og troverdighet.....	32
4.8 Etsiske hensyn.....	33
5.0 Resultat.....	36
6.0 Drøfting/Diskusjon.....	42
6.1 Signifikant forskjell på emosjoner ved å tape og vinne.....	42
6.2 Affekt og konkurranse.....	43
6.3 Metodisk diskusjon.....	46
7.0 Avslutning.....	50
8.0 Referanseliste.....	52
9.0 Vedlegg.....	58

1.0 Innledning

I kroppsøvingens læreplan står det at formålet med faget er å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det blir nevnt at bevegelse er grunnleggende for mennesket, og fysisk aktivitet er en sentral rolle for å fremme god helse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det poengteres videre at innsats er en sentral faktor for læring og mestring i faget kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kroppsøving er også en arena som er viktig for elevenes sosiale utvikling i form av respekt mellom hverandre og fair play (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å nærme seg disse målene er det viktig å være oppmerksom på elevenes emosjoner, tilstand og refleksjoner under kroppsøvingstimene (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I kroppsøving forekommer bruken av konkurranse i stor grad gjennom lek og aktiviteter. I læreplanen under kroppsøvingens “faglige relevans og sentrale verdier” står det derimot ingenting konkret om at konkurranse skal brukes i undervisningen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er likevel en grunn til at det ofte blir brukt. Erfaringer forteller at konkurranser setter i gang emosjoner, der en ser hvor mye det betyr for mange, både når det kommer til positive og negative emosjoner. Forskning viser til at konkurransebruken i kroppsøving fører til et mindre positivt bilde (Aggerholm et al., 2018; Ennis, 1996).

Empiriske studier har fremhevet visse negative og ekskluderende tendenser i kroppsøving, og det er indikasjoner på misnøye blant noen elever. Dette ser ut til å relateres til konkurranseaktiviteter i kroppsøving. Konkurranse i kroppsøving i Skandinavia viser til at den i stor grad er påvirket av kjente idretter som kommer fra konkurranseidretten (Aggerholm et al., 2018). Dette viser at tradisjonelle aktiviteter tar stor plass i kroppsøvingen, og at elever som driver med dette fra tidligere av vil mest sannsynlig trives bedre i faget. For eksempel elever som har valgt å drive med fotball, har derfor valgt å drive med konkurranse, som gjør at det blir en annen dynamikk rundt den.

Konkurransen i kroppsøving stiller derimot i en annen kategori, der elevene blir tvunget til å drive med konkurranse. Forskning sier at de elevene som har lite kunnskap om konkurransedyktige aktiviteter vil føre til mindre trivsel i faget på grunn av mindre mestringfølelse (Aggerholm et al., 2018). Derfor er det interessant å se hvordan elever påvirkes emosjonelt gjennom konkurranse i faget. Ut ifra dette vet en at elevene trives mindre i konkurranse. Denne oppgaven ønsker å utforske om positiv og negativ emosjonell affekt påvirker elevene gjennom konkurranse, og hvilke utfall dette kan føre til.

1.1 Målet med studien

Basert på teori og empiri rundt emosjonell affekt i konkurranseøvelser i kroppsøving, har denne studien som mål å undersøke om konkurranse kan påvirke emosjonell affekt på en positiv og/eller negativ måte i løpet av en undervisningstime. Forskningen som kom frem i introduksjonen omfatter konkurransens negative affekt i kroppsøving og hva som kan forekomme av dette. Videre i studien ønsker vi også å finne ut om konkurranse kan brukes til å skape positiv affekt blant elever. Det er også ønskelig ved bruk av resultatene å se om det er hensiktsmessig å bruke konkurranse i kroppsøving, eller om det strider mot mer negativ emosjonell affekt på elever.

Hypoteser som ble formulert:

- 1) Elever vil oppleve positiv endring i emosjonell affekt ved å vinne i kroppsøving
- 2) Elever vil oppleve negativ endring i emosjonell affekt ved å tape i kroppsøving
- 3) Jenter og gutter vil ha ulike emosjonelle effekter i kroppsøving
- 4) Elever vil oppleve mer positiv emosjonell affekt ved bruk av competition enn decompetition i kroppsøvingstimen.

2.0 Tidligere forskning

Noen tidligere studier har undersøkt effekten av konkurranse på elevenes affektive emosjoner. Disse studiene har funnet at konkurranse kan øke elevenes engasjement og motivasjon, men det kan også føre til stress og angst for noen elever. En studie av Ennis (1996) fant at konkurranse kan føre til både positive og negative affektive emosjoner hos elever, avhengig av faktorer som individuelle forskjeller, oppgavens kompleksitet og konkurransens intensitet. Det vil si at det er viktig å tenke på hvordan man legger til rette for hvordan konkurranse skal tas i bruk i kroppsøvingfaget.

Det er avgjørende at man differensierer elevene. Noen elever trenger vanskeligere oppgaver å løse, og noen trenger enklere oppgaver å løse. Da får alle den utviklingen, og graden av vanskeligheter de trenger, der de får utfordret seg, men også der de klarer å løse oppgaven. Ennis, så på konkurranse som en positiv effekt for å øke elevenes motivasjon, engasjement og selvtillit. På den andre siden kunne konkurranse også føre til stress, angst og lav selvtillit for de elevene som slet i konkurransene (Ennis, 1996). Ennis argumenterer for at lærere må ta hensyn til elevenes individuelle behov og preferanser når de bruker konkurranser som et pedagogisk verktøy. Dette er for at læringsmiljøet skal være støttende og inkluderende, samtidig som det fremmer sunn konkurranse og samarbeid (Ennis, 1996). Dette viser at det stilles krav til tilrettelagt undervisning for å treffe flest mulig av elevene.

Aggerholm sin artikkel (2018) forteller om at konkurranse i kroppsøving har vært til stede over lang tid, og bruken av konkurranse har ført til vinnere og tapere. Videre fortelles det at den originale meningen med “com-petition” ikke tas i bruk, når det betyr å strebe sammen (Aggerholm, 2018). På grunn av dette viser forskning at konkurranse i kroppsøving er negativt for mange elever, der de stilles opp mot hverandre uten deres samtykke. Som skrevet i innledningen så er kroppsøvingen i Skandinavia spesielt idrettsbasert, som betyr at elever som ikke holder på med dette kan føle på negative emosjoner (Aggerholm et al., 2018). Dette betyr også at elevene ikke “streber sammen” i konkurranse, der de opplever å konkurrere mot elever som har større eller mindre kunnskap enn det de selv har (Piper, 2014). Når de konkurrerer på denne måten forandres konkurransens forståelse, og peker mer mot tilnærmingen “decompetition”, der det handler om å komme seirende ut av aktiviteten

(Shields & Funkel, 2011). Videre i artikkelen prøvde de ut et eksperiment med å prøve å vedta positive holdninger ved konkurranse. Resultatet ble derimot til at det var vanskelig for lærere og elever å se på konkurranse som noe annet enn en sak om å vinne eller tape (Aggerholm et al., 2018).

Artikkelen til Leisterer & Jekauc (2019) fokuserer på elevenes følelsesmessige opplevelser i kroppsøving. Dette er en kvalitativ studie der de bruker intervjuer på 13 ungdomsskoleelever som opplevde følelsene sine i kroppsøving. Dette studiet fant at elevenes følelser varierte betydelig fra time til time, og fra hvilken aktivitet de hadde i kroppsøving. Noen av elevene uttrykte seg som glade og motiverte, mens andre elever opplevde frustrasjon eller kjedsomhet (Leisterer & Jekauc, 2019). Studien forteller at de faktorene som påvirket elevenes følelsesmessige opplevelse inkluderte lærerens atferd, læringsmiljøet, valg av aktiviteter og elevenes tidligere erfaringer i kroppsøving (Leisterer & Jekauc, 2019). Samlet sett viser tidligere forskning at bruk av konkurranse kan ha både positive og negative affekt på elevenes emosjonelle respons i kroppsøving. Dette var avhengig av flere faktorer, som elevenes tidligere erfaringer, aktiviteter, lærerens atferd og læringsmiljø. Det som studiene til Ennis (1996) og Leisterer & Jekauc (2019) har til felles, er at lærere kan bidra til å skape en positiv affektiv opplevelse for elevene i konkurranse, ved å legge til rette for en autonom motivasjonsstil og et inkluderende læringsmiljø. Elevene får dermed utviklet seg individuelt, sammen med andre medelever, i ulike interesser og ferdighetsnivåer.

3.0 Teoretisk bakgrunn

Teoridelen tar for seg en gjennomgang av bakgrunn for konkurranse og bruken av konkurranse i kroppsøving. Videre vil det bli gjort rede for tilnærmingene “decompetition” og “competition” og “affekt” med kroppsøving i fokus. Det vil bli prøvd å trekke frem teori som forklarer og styrker målet med denne studien. Teorikapittelet avsluttes med hvordan elevenes affekt påvirker det kognitive både når det kommer til emosjoner, tanker og tankeinnholdet.

3.1 Bakgrunn for konkurranse

Bakgrunnen for moderne konkurranseidrett kan spores helt tilbake til antikkens Hellas, men det var først på 1800-tallet at aktiviteter fra England ble formet til det vi kjenner i dag som konkurranseaktiviteter (Loland, 2002). I denne tidsperioden vokste det frem nye idealer hos britene, der liberalismen og ideen om like muligheter for alle ble stadig viktigere. Samtidig opplevde de en periode med industrialisering, og dette førte til at det ble stadig viktigere å notere ned hvor mye som ble produsert til enhver tid. Disse idealene ble også overført til idretten, der konkurranser stadig mer standardiserte med klare regler for hva som skulle være likt, og hvordan ulikheter i idrettslig prestasjonsevne skulle måles og bedømmes. Britiske menn konkurrerte om deres hester og seg selv om å bruke kortest tid på ulike distanser. De konkurrerte også om å gå lengst, og veddet på utfallet av konkurransene (Loland, 2002). For at dette skulle gi mening for mennene, måtte utfallet være usikkert, og det var viktig at partene i konkurransen skulle få like vilkår for sine prestasjoner. Dette førte til *“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). Dette gjorde det mulig å sammenligne resultater over tid og sted, og begrepet “rekord” fikk sin betydning (Loland, 2002). Det vil si at en fokuserer på resultatet. Det å prøve å vinne uansett, noe som kan være uheldig i kroppsøving, når målet er å utvikle sine ferdigheter og kunnskaper.

3.2 Konkurransen og idrett

Konkurransen er noe man opplever gjennom livet i ulike varianter, og i ulike situasjoner. Ifølge Wallhead og O'Sullivan (2005) spiller konkurransen en viktig rolle i idrettsmiljøer, kroppsøving og andre aktivitets-sammenhenger. Bruken av konkurransen har vært en stor del av kroppsøvingen gjennom det siste århundre (Wallhead & O'Sullivan, 2005).

Idrettsaktiviteter har vært en sentral rolle i kroppsøvingen, der de store idrettene som fotball, håndball, innebandy og basketball er ofte brukt. Ifølge Brown & Grineski (1992) kan det være diskutabelt å bruke konkurransepregede aktiviteter som læringsaktiviteter når lærere ønsker å fremme læring gjennom kognitive og atferdsmessige områder. En slik struktur av aktiviteter dekker ikke elevenes behov for å utvikle sine motoriske ferdigheter, og disse aktivitetene kan anses som ikke-pedagogiske (Brown & Grineski, 1992). De store idrettene har mange spillere på hvert lag, med begrenset utstyr og minimalt med fysisk aktivitet. Dette kan føre til spesielt ineffektive aktiviteter hvis målet er å gi alle elevene de mulighetene de trenger for å utvikle sine motoriske ferdigheter.

Faget kroppsøving og idrett er to forskjellige begreper og plattformer. Kroppsøving er et fag som handler om at elevene skal vise og utvikle kompetanse i kroppsøving på trinn: *“ved å trene på og bruke kunnskaper og ferdigheter i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner, bruke egne ferdigheter og kunnskaper for at andre også skal få framgang i faget, og anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter. Elevene viser også kompetanse gjennom å ferdes i naturen til ulike årstider, også med overnatting ute, og gjennom å reflektere over hva naturopplevelser betyr for seg selv og andre* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dette er det elevene skal fokusere på å utvikle ved kroppsøving. Når det gjelder idrett, så handler det mer om å prestere ved resultatene (Aggerholm et al., 2018). I idrett er det ikke viktig hvordan man utfører en prosess, så lenge resultatet er godt.

I Aggerholm sin artikkel (2018) forklarer han ulike forskjeller på idrett og kroppsøving. Det første er at man velger å delta i en idrett, men elevene velger ikke å delta i kroppsøving, fordi det er obligatorisk å delta. I idretten konkurrerer man mot mennesker som er omtrent like gode, mens i kroppsøving konkurrerer man mot forskjellige mennesker med forskjellige

ferdigheter. Det vil føre til at enkelte elever vil ha bedre utgangspunkt enn andre (Aggerholm et al., 2018). I kroppsøving vil man ha hver elev til å utvikle seg, og dermed er det ønskelig at hvert enkelt individ har noe å jobbe med, slik at det ikke blir for lett eller for vanskelig i faget. Når konkurranse blir brukt i kroppsøving, tar de i bruk inspirasjon fra idretten. Den normative forståelsen av konkurranse er rivalisering, kamp, og det å konkurrere (Shields & Funk, 2011). Dette kan være problematisk på grunn av de ulike forskjellene hos elevene, samtidig så skal det ikke handle om rivalisering i kroppsøving.

Enkelte elever driver med idrett på fritiden, eksempelvis fotball. Når denne idretten blir brukt i undervisningstimen, kan elevene med fotballkunnskaper få for lite utfordringer. Samtidig vil elevene som er ukjent i idretten få store utfordringer. Idretten fokuserer ofte kun på resultat, seier og tap, mens i kroppsøving handler det mer om å skape utvikling og læring om egen kropp. Da kan det bli problematisk å utføre målet med kroppsøvingen, når faget handler om å skape livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Idrett har vært en stor del av kroppsøvingsfaget før, og selv om det har blitt gjort endringer i læreplanen, så er det fortsatt en del av kroppsøvingen mange steder. Dette kan være på grunn av at mange kroppsøvingslærere har holdt på med idrett og har en "idrettsdiskurs". Foucault beskriver en "diskurs" som de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel (Seidman & Alexander, 2020). Et eksempel på en "diskurs" kan være hvordan samfunnet har konstruert en oppfatning om at visse kroppstyper er mer attraktive enn andre, som for eksempel slanke kropper.

Reklame og media viser stadig bilder av modeller som er tynne og mennesker får ideen om at dette er den ideelle kroppstypen. Dette kan oppfattes ønskelig, og dermed blir mennesker påvirket av hvordan man oppfatter seg selv og andre i samfunnet. "Idrettsdiskurs" vil da være å ha et fokus på idrett i kroppsøvingsfaget, uten å oppfatte hvorfor man gjør det man gjør, men gjør det fordi det er helt naturlig for læreren. Man tenker ikke over at de selv har fokus på de store idrettene, men på grunn av påvirkning og erfaring fra tidligere av, kan valg av disse skje automatisk. Mer fokus på hvordan lærerne selv har hatt det kan være problematisk ifølge hvordan læreplanen er. Det er på grunn av at læreplanen stadig forandrer seg, og ser

mer og mer bort fra idrettene (Utdanningsdirektoratet, 2020). De fleste kroppsøvingslærere trivdes i kroppsøving når de gikk på skolen, og før var det som sagt mye mer fokus på idretten i faget. Ut ifra dette ser man at idrettsfokuset i kroppsøving er stort, der erfaringer viser at tradisjonelle aktiviteter som for eksempel fotball, håndball, basketball og innebandy ofte blir brukt.

Bourdieu var en teoretiker som var opptatt av hvem av menneskene som hadde mest makt, og hvordan makt fungerte. Han fant ut at mennesker med kapital og de med stor kunnskap ville få makt (Swartz, 2012). De elevene som holdt på med idrett, hadde stor makt i kroppsøvingsfaget, på grunn av sin symbolske kapital. Symbolsk kapital er de ressursene eller egenskapene som har symbolsk verdi eller betydning i det aktuelle feltet (Swartz, 2012). Det vil si noe som får verdi når du går på skolen.

Verdi i kroppsøving kan for eksempel være elever med idrettsbakgrunn. De tar med seg kunnskap fra idretten, som er utenfor skolen, og tar den kunnskapen med seg inn i kroppsøvingsfaget. Dette gir elevene en verdi eller betydning i faget. Elevene som holder på med fotball som idrett, har en større forutsetning for å lykkes i faget når man bruker fotball i undervisning (Bakken, 2017). Dette er på grunn av at de holder på med idretten, og har derfor større kunnskap enn de som ikke driver med idrett. Dette kan føre til makt hos de “idrettsflinke” elevene i faget, der de opplever høyere status (Bakken, 2017).

Når det tas konkurranse inn i kroppsøving, får de elevene med symbolsk kapital en stor fordel i de feltene der konkurranse blir tatt i bruk. Det er på grunn av at elevene går gjennom konkurranse i idrett, og får dermed en stor forskjell mellom de elevene som er idrettsaktive og ikke. Dette har ført til at enkelte elever får negativ emosjonell affekt ved bruk av idrettslige konkurranser, og det er derfor viktig å kunne bruke konkurranse på en “riktig” måte for hver elev, for å få frem den utviklingen vi ønsker at elevene skal få (Aggerholm et al., 2018).

I kroppsøving har det blitt brukt mye konkurranse i faget på grunn av idretten sitt preg. Dette har ført til store vanskeligheter og problemer fordi målet med kroppsøving er noe annet enn å være flink i idretter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet er at kroppsøving skal bidra til en

livslang bevegelsesglede. Behovet for tradisjonell idrett, trenger dermed ikke å være til stede i stor grad. Å øve på basisferdighetene med ball kan undervises på en annen måte enn å bruke idretten fotball, der mange elever stiller ulikt. Fokuset på kroppsøving i dag er å få elever til å utvikle og lære om hva sin egen kropp kan og får til, og se på utviklingen på hver og en, ikke hvor god man er til å spille fotball, eller hvor mye man vinner i basketball.

“Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette betyr at undervisning av de tradisjonelle idrettene bør undervises på en annen måte, eksempelvis benytte seg av annen ball-aktivitet.

Den tradisjonelle formen for konkurranse handler om å konkurrere mot hverandre. Shields & Bredemeier (2016) beskriver at konkurranse-mot handler kun om å vinne. Dette er det viktigste, og resultatet er avgjørende. Konkurransbegrepet er preget av ytre elementer, og det er vanlig med premier og belønninger ved seier. I dette begrepet er motstanderen en fiende som må nedkjempes, og det er nær sammenheng med dagens idretter som er konstruert gjennom toppidrettstradisjonen og media (Shields & Bredemeier, 2016). Tar vi dette begrepet inn i kroppsøvingfaget i dag, der kroppsøving handler om å utvikle seg selv mest mulig, så ser man at dette begrepet strider mot dagens kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Men gjennom tiden har det kommet flere begrepsforklaringer på hva konkurranse betyr og er, og det finnes flere tilnærminger og former for konkurranse nå.

Konkurranse blir ofte brukt som et hjelpemiddel på å få elevene til å arbeide med det de har blitt satt til å gjøre. På mange måter kan det være et positivt middel å bruke i kroppsøving, dersom det blir brukt på en riktig måte. Fokuset bør være på å lære, og utvikle seg selv og andre, og ikke ha et vinne- eller tape-fokus. Dette begrepet kalles for “konkurranse-med” (competition), (Shields & Funk, 2011). Konkurrans-med er motivert av gleden av utførelsen av aktiviteten, og fokuserer på å utvikle egne ferdigheter i stedet for å vinne over en motstander. I dette begrepet er motstanderen en medspiller som hjelper med å utfordre ferdighetene (Shields & Bredemeier, 2016). Indre motivasjon er drivkraften, og selve utførelsen gir glede. Konkurranse mot og konkurranse med er begreper som blir brukt for de to konkurransebegrepene, competition og decompetition.

3.3 To ulike tilnæringer til konkurranse

En tilnærming av konkurranse som ble brukt i vårt prosjekt var «competition». Competition handler om at aktørene møter læring og mestring hvor de ser på motstanderen som en slags «partner», som skal hjelpe hverandre til å oppnå læring slik at de utvikler seg. Her ønsker man jevnest mulig konkurranse, slik at lagene kan utfordre hverandre og øke muligheten for læring (Shields & Funk, 2011). Competition betyr å strebe med, og fokuset er å ivareta alle deltakere sine interesser. Denne formen eller tilnærmingen av konkurranse kan sees på som nåtidens form, eller fremtidens form av konkurranse, og som blir mer og mer brukt i kroppsøving i dag.

Metaforen til denne tilnærmingen er ved partnerskap. Selve konkurransen tjener alle deltakernes interesser, og er basert på at det er en forståelse for at det er partnerskapet som skal lykkes (Shields & Funk, 2011). Man skal få elevene til å bli prosessorientert i selve konkurransen. Prosessorientert vil si det å fokusere på prosessen, det å lære seg de riktige bevegelsene, i stedet for det å fokusere på et resultat (Hattie & Timperley, 2007). Målet med konkurransen i competition handler om læring og mestring, der man skal jakte på den beste versjonen av seg selv. Motivasjonen er derfor gleden for konkurranse, og det å lykkes har en stor betydning. Synet på regler og dommere i tilnærmingen “competition” handler om at reglene er rettferdige, og at disse fungerer som en veiviser. Dommere vil derfor fungere som en fasit, der dommerens ord blir akseptert og vist respekt for. Positive emosjoner hos elever under en slik tilnærming er dominerende. Det forekommer en balanse mellom seriøsitet og lek, der alle deltakerne vil bli ivaretatt (Shields & Funk, 2011).

Den andre tilnærmingen vi brukte i studiet vårt kalles for «decompetition». Decompetition handler om det å komme seirende ut av aktiviteten hvor man vinner på andres bekostning (Shields & Funk, 2011). Fokuset er kun på den seirende part. Innenfor denne typen konkurranse, er laget ute etter dominans og størst mulig seier. Alt handler om å vinne, eller å ikke tape. Decompetition betyr å strebe imot, og denne tilnærmingen ivaretar kun vinneres interesser (Shields & Funk, 2011).

Metaforen til decompetition kan bli sagt som krig (Shields & Funk, 2011). Krigen er mot hverandre, og man skal vinne denne krigen uansett tilfelle. I denne tilnærmingen skal man kun tenke på seg selv, og det å hjelpe andre er ikke et tilfelle. Decompetition er en prosess der deltakerne søker å demonstrere overlegenhet over motstandere, der motstanderen blir sett på som fiender eller en hindring. Nytelse finnes i ytre belønninger som går på bekostning av andre. Denne tilnærmingen tjener kun vinnernes interesser. Den er basert på en konkurranse med krigsfølelse (Shields & Funk, 2011).

Decompetition kan sies å være den tradisjonelle formen av konkurranse som var før i kroppsøvningsfaget (Shields & Funk, 2011). I forhold til competition er dette en helt motsatt tilnærming, fokuset er på resultatet. Decompetition er derfor en resultatorientert tilnærming, der det handler om å vinne. Synet på regler og dommere i denne tilnærmingen er mer negative enn i competition, der dommeren blir sett på som en fiende og reglene blir kun delvis fulgt/tolerert. Emosjonene til elevene under en slik konkurransetype vil være preget av negative følelser, der det er lite rom for lek og seriøsiteten er mer til stede. Alle elevene blir heller ikke ivaretatt, der det er vinneren som blir mest sett og hørt, og taperne vil derfor få mer negative emosjoner. Decompetition er preget av dominans og forutsigbare resultater i stor grad (Shields & Funk, 2011).

3.4 Affekt

Affekt beskrives som elevens emosjonelle respons på fysiske øvelser og aktiviteter i kroppsøvningsfaget (Teraoka, et al., 2020). Dette kan omfatte positive og/eller negative emosjoner, som glede, spenning, angst eller frustrasjon. Affekt er et sentralt tema innenfor trening, idrett og pedagogisk psykologi. Gjennom de siste årene har det kommet mer vitenskap om affekt og hvordan dette påvirker emosjoner som igjen er med på å styre atferden som man har (Jekauc, et al., 2021). Studiet til Teraoka og kollegaene viser at fysiske øvelser kan påvirke elevens affektive læring og dermed også deres mestringstro i kroppsøvningsfaget (Teraoka, et al., 2020). Det betyr også at man må være bevisst på å prøve å skape positive, affektive opplevelser for å fremme motivasjon og engasjement. Og i tillegg prøve å unngå å skape kroppsøvingstimer, der elever kan få negative affektive opplevelser.

I artikkelen (Teraoka et al., 2020) beskrives det en teoretisk modell som undersøker forholdet mellom fysiske øvelser, "affective learning" og elevens "self-efficacy" som vil si tro på egen mestringsevne i kroppsøvingsfaget. De definerer "affective learning" som en type læring som er relatert til emosjoner og følelser. (Teraoka et al., 2020). Forskerne hevder at når elever har positive affektive opplevelser knyttet til læring i kroppsøvingsfaget, som glede og entusiasme, er elevene mer sannsynlig til å oppnå et bedre resultat. Samtidig opprettholder de motivasjon over tid (Teraoka et al., 2020).

Ifølge Jekauc sin forskning er affekt knyttet sterkt opp mot fysisk aktivitet, og at dette spiller en stor rolle for hvordan man håndterer og presterer innenfor konkurranser og konkurranseidretter (Jekauc et al., 2021). Ut ifra dette påvirker emosjonene våre for hvordan man klarer seg i fysisk aktivitet og konkurransesituasjoner. Det betyr at emosjoner påvirker ulike prosesser innenfor prestasjoner, motivasjon og læring (Jekauc et al., 2021). Dette viser at emosjoner er sterkt knyttet opp mot ulike prosesser i kroppsøvingsfaget. Affekt kan vi dermed si er en samlebetegnelse for emosjoner og følelser til fysisk aktivitet og kroppsøving.

Emosjonene til elevene spiller inn på hvordan de trives og presterer i kroppsøvingsfaget. Den pedagogiske tilnærmingen spiller derfor en stor rolle for elevenes emosjoner, og derfor også deres trivsel. Elever som opplever en mer pedagogisk tilnærming som fokuserer på deres emosjonelle opplevelser, har i større grad positive emosjoner og mer motivasjon knyttet til kroppsøving (Lamb et al., 2021). Elever som opplever en mer tradisjonell pedagogisk tilnærming viser til at flere føler på negative emosjoner og mindre motivasjon til kroppsøving (Lamb et al., 2021). En mer pedagogisk tilnærming som tar hensyn til elevenes emosjoner vil derfor ha en mer positiv effekt på deres oppfatning av kroppsøving, enn med en tradisjonell tilnærming.

Affektteori er en tilnærming som fokuserer på affekter. Det refererer til følelsene som mennesker har, og som brukes til å kvalifisere og beskrive stemninger (Rutherford, 2016). Påvirkninger gjør oss til de menneskene vi er, men de er verken under vår bevisste kontroll eller innenfor vår bevissthet. Emosjonene kan variere fra normale, hverdagslige til skadelige

eller uregulerte emosjoner. Affekt er kroppens følelsesmessige indikator på om alt går bra, eller om det er noe galt. Affekt bedømmes vanligvis av emosjonelle reaksjoner som ansiktsuttrykk, vokale uttrykk (som tonefall eller latter), energinivåer, øyekontakt og kroppsbevegelser (Rutherford, 2016). Affektteori kan knyttes til Bourdieus maktanalyse. Denne teorien hjelper oss å forstå makt ved å oppmuntre oss til å tenke på makt som teater. Stewart sier at makt er en ting med sansene (Stewart, 2007). Det finnes forskjellige typer affekt. De mest studerte affektene er Broad (Bred), Restricted (begrenset), Blunted (avstumpet), Flat (flat) og Labile (labil).

Bred affekt som også blir kjent som full affekt, beskriver den typiske affekten som forventes av en gjennomsnittsperson. Et individ som viser bred affekt, viser følelsene som de føler. Begrepet refererer til et individs tendens til å uttrykke en bred variasjon av følelsesmessige reaksjoner, inkludert både negative og positive emosjoner (Kaufmann et al., 2020). Et eksempel på denne typen affekt, er hvis en person får en A på en eksamen, vil individet fremstå som fornøyd og rapporterer at hun/han føler seg glad. Dette individet viser da bred innflytelse.

Begrenset affekt, som også er kjent som innsnevret eller smal affekt, beskriver en liten reduksjon i følelsesmessige uttrykk og opplevelse av emosjoner. En person som opplever begrenset affekt kan ha tendens til å uttrykke færre emosjoner, eller uttrykke de samme følelsene på en mindre intens måte enn vanlig (Kaufmann et al., 2020). Dette kan føre til at denne personen virker mindre engasjert eller følelsesmessig avflatet i situasjoner der andre mennesker vil uttrykke en større følelsesmessig adferd. Likevel vil begrenset affekt være relativt nær bred affekt. For eksempel, når et menneske har problemer med å uttrykke sine emosjoner og vil ha liten reaksjon på å forklare triste eller glade ting. Mesteparten av tiden er mennesket i stand til å vise emosjoner gjennom sin affekt, men andre ganger vil personen vise en mindre grad av emosjoner og uttrykk. Derfor kalles det for begrenset affekt.

Avstumpet eller dempet affekt oppstår når et individs emosjoner eller uttrykk er mindre reaktive på stimuli eller gjennomsnittet. Individet har en redusert evne til å oppleve emosjoner eller å uttrykke emosjoner, og har vanskeligheter for å uttrykke glede, tristhet, sinne eller andre emosjoner på en naturlig måte (Kaufmann et al., 2020). For eksempel blir et

individ fortalt at noen i familien døde, men individet viser nesten ingen emosjoner. Gråter ikke og ser heller ikke noe trist ut. Derfor opplever individet avstumpet affekt. I denne typen affekt, kan det være en rekke årsaker som for eksempel psykologiske eller fysiske helsemessige forhold (Kaufmann et al., 2020).

Flat affekt, også kjent som apatisk eller manglende affekt oppstår når et individ har en fullstendig mangel på uttrykk og emosjoner, uavhengig av nivået av stimuli. Individene med flat affekt kan virke likegyldige eller følelsesløse, og de kan ha vanskeligheter med å uttrykke emosjoner på en riktig eller fornuftig måte, eller å engasjere seg i sosiale interaksjoner (Kaufmann et al., 2020). Et eksempel kan være at et individ får beskjed om at benet må amputeres, men individet reagerer ikke i det hele tatt. Ikke en eneste emosjon eller følelse av trist eller glad, kun et helt nøytralt uttrykk og tonefall.

Labil affekt oppstår når et individs uttrykk og emosjoner skifter raskt, ofte og overdrevent. Skiftende emosjoner og humørsvingninger endres også hyppig og uforutsigbart. Disse endringene kan forårsakes av en tilsynelatende liten stimulusendring, og den reaktive endringen er enten betydelig eller uforholdsmessig (Kaufmann et al., 2020). Individet opplever som regel intense emosjoner som sinne, frustrasjon, tristhet, glede eller eufori, og disse endrer seg raskt uten noen klar grunn. Et eksempel kan være at en elev i kroppsøvingstimen blir glad og er fornøyd fordi han har klart den vanskeligste oppgaven i timen, men plutselig hører han noen roper "flaks" til han, og han begynner å rope og skrike sint på den personen. Da opplever han labil affekt.

Elever kan av og til handle helt annerledes enn det de egentlig pleier å gjøre. Det emosjonelle og rasjonelle har derfor en betydning for hvordan vi mennesker handler og reagerer i ulike situasjoner. En elev som for eksempel alltid er glad og engasjert i kroppsøving, kan plutselig komme en gang å være sur og ikke engasjert. Dette får en til å lure på hva som gjør at mennesker plutselig kan handle/reagere annerledes enn det de pleier å gjøre, eller det de har bestemt seg for (Norman, 2019).

Affekt og kognisjon henger sammen, der emosjonene også har en kognitiv vurdering ved seg. Når man opplever en situasjon eller hendelse, gjør hjernen en rask kognitiv vurdering basert

på tidligere erfaringer og kunnskap, og bestemmer hvilke emosjoner som skal utløses i respons. Det vil alltid finnes noe som utløser en emosjon (Norman, 2019). For eksempel kan en elev bli sint når en venn i klassen bryter en avtale, som kan være fordi eleven synes det er dårlig gjort. Da tar eleven en kognitiv vurdering som utløser emosjonen til eleven.

Affekt påvirker også hvordan vi tenker, og derfor påvirker dette kognitive forhold til oppmerksomhet, hukommelse, læring, beslutning og problemløsning. Humøritilstand påvirker hvordan man forstår situasjoner man er i. Positivt humør vil derfor være bedre for læring der en legger merke til det store bildet. I motsetning til det negative humøret som vil gjøre oppmerksomheten mer på små detaljer, som gjør at de ikke ser det store bildet i for eksempel læring (Norman, 2019). Det betyr at emosjoner spiller en viktig rolle i kognitive aktiviteter, og en kan derfor si at affekt har en stor betydning for all kognitiv aktivitet.

Affekt påvirker innholdet i tankene våre, som betyr at i en kognitiv prosess som læring eller problemløsning, så vil affekt påvirke hvordan det kognitive bearbeides (Norman, 2019). Det vil si at affekt for eksempel kan påvirke hvordan fokuset er, som kan påvirke videre læring, eller problemløsning innenfor det temaet man er på. Humør-tilstanden man er i spiller også en betydelig rolle her, der en legger merke til eller husker mer som er i den samme sinnstilstanden som en selv er i. Affekt kan også påvirke hvordan man kommuniserer med hverandre. Mennesker som er i en positiv affekt tilstand, kan ha en tendens til å være mer tilbøyelig til å samarbeide og være mer åpen for nye ideer og perspektiver. Mennesker i negativ affektiv tilstand kan ha en tendens til å være mer tilbøyelig til å være kritisk og skeptisk til nye ideer (Kaplan, 2020).

3.5 Skjuleteknikker

Ikke alle opplever kroppøving på en god måte, der det finnes flere elever som mistrives i faget (Hagen et al., 2014). Kroppøving og emosjonene til elevene henger sterkt sammen. Dette faget fungerer på en annen måte enn andre fag, der klasserommet er åpent og elevene benytter kroppen for å oppnå kompetanse. Dette betyr at elevene er mer synlige enn i andre

fag (Hagen et al., 2014). Som tidligere skrevet, blir elevene påvirket negativt ved bruk av konkurranse i kroppsøving (Aggerholm et al., 2018). Siden elevenes affekt påvirkes gjennom konkurranse så er det interessant og se på måten dette kan komme til syne for læreren. Elever bruker derfor skjuleteknikker for å gjøre seg mindre synlige, eller mer synlige på en annen måte, for å unngå å vise kompetansemangel eller usikkerhet i faget. Dette er for å beskytte sitt eget selvbilde for ikke å tape ansiktet for de andre elevene eller for læreren (Hagen et al., 2014).

“Self-handicapping” handler om å gi seg selv unnskyldninger for egen prestasjon, der elever kan velge å ødelegge for seg selv og/eller ikke gjøre sitt beste (Ommundsen & Lemyre, 2007). Denne skjuleteknikken handler derfor om å beskytte sitt “selv” i kroppsøvingfaget. Ytelsen og emosjonene til elevene henger sterkt sammen, der egenverdien, selvtilliten og kompetansen til elevene spiller inn for prestasjonen i kroppsøvingfaget. De elevene som bruker denne skjuleteknikken vil beskytte selvbildet sitt, der de vil minimere følelsen av å være dårlig, og øke verdien av suksess (Boruchovitch et al., 2022). “Self-handicapping” kan fungere både internt og eksternt, der det internt handler om usikkerhet og ubehag. Eksterne handler om å gi seg selv unnskyldninger, for eksempel at de sov dårlig, ikke øvde, øvde på feil øvelse og lignende. Elevene gir seg selv unnskyldninger, for at de presterte dårlig (Boruchovitch et al., 2022).

Elever kan velge og fokusere på interne eller eksterne måter for å ødelegge for seg selv istedenfor å ville vise kompetansemangel. Eleven gir seg selv unnskyldning på forhånd av aktiviteten. Om eleven da gjør det bra så vil dette nærmest bli omtalt som flaks og/eller fremhevet. Eksempelvis om eleven fortalte at han/hun sov dårlig, men gjorde det bra likevel så vil denne prestasjonen fremheves (Boruchovitch et al., 2022). Dette betyr at eleven ikke gjør sitt beste, eller yter mest mulig for å prestere. Dersom det går dårlig har eleven en unnskyldning på hvorfor det gikk dårlig, og om det går bra så blir dette fremhevet.

Noen kan benytte seg av skjuleteknikker som at de er syke eller skadet for å ikke delta i kroppsøvingstimene. Dette er elever som kan ha dårlig selvtillit og/eller selvbilde. De elevene sliter med å ha et positivt syn på seg selv, der de ikke føler seg gode eller flinke nok. Siden de velger å ikke delta så kan dette være problematisk for deres sosiale tilknytning til klassen i

kroppsøvingsfaget, som også kan utvikle seg til problemer i det sosiale i andre omstendigheter på skolen (Hagen et al., 2014). Ribbeveggløpere er de som ønsker å løpe innenfor ribbeveggen om de kunne (Hagen et al., 2014). Disse er ofte pliktoppfyllende, følger med og er med i aktiviteten, men vil helst ikke være så delaktig så de gjemmer seg langs ribbeveggen. Dette er spesielt synlig i ballspport, der elevene er med frem og tilbake i de ulike stadiene av spillet, men vil helst ikke ha ballen. Grunnen til at de gjemmer seg langs ribbeveggen kan variere fra dårlig fysisk form, til at de ikke forstår oppgaven eller mangler kompetanse. Det kan også handle om motivasjon og/eller kjedsomhet, men også om følelsene elevene har til seg selv, trygghet og til aktiviteten (Hagen et al., 2014).

Det finnes også elever som benytter seg av å spøke i kroppsøvingstimene. Dette er et tegn på at de ikke er komfortable i aktiviteten, som gjør at de synes det er lettere å få kjeft for å spøke, enn for å vise kompetansemangel for lærere og spesielt de andre elevene (Hagen et al., 2014). Dette handler om selvbilde og at de ikke ønsker at de andre skal se hva de ikke mestrer. Elever kan også gjemme seg for læreren, der de er i blindsonen slik at læreren ikke ser dem (Hagen et al., 2014). På denne måten slipper elevene å vise kompetansemangel, eller andre usikkerheter for læreren eller de andre. Noen elever er også så smarte at de kan bruke lærerens instruksjoner til å ødelegge for seg selv med vilje. For eksempel i kanonball så kan læreren forklare at man ikke bør stå stille eller for nær midtlinjen. Geniet kan da bruke denne informasjonen til å bli tatt med vilje, der de for eksempel velger å stå nær midtlinjen (Hagen et al., 2014).

Et annet eksempel kan være i ballspport der de velger å gjemme seg bak motspillere for ikke å få ballen, selv om læreren har gitt instruksjoner om noe annet (Hagen et al., 2014). Dette kan være fordi eleven ikke ønsker å få ballen, på grunn av frykt. Det kan også være andre psykiske aspekter som spiller inn som selvbilde og trygghet. Det finnes også elever som slipper andre frem i køen for å slippe å delta selv, og de som alltid tilbyr hjelp om noen skader seg (Hagen et al., 2014). Der begge disse er for å kunne slippe unna aktivitet på grunn av usikkerhet i faget, som kan komme fra negativ emosjonell affekt.

4.0 Metode og analyse

Metodebegrepet kan defineres som en systematisk tilnærming til og samle og analysere data eller informasjon for å undersøke et bestemt problem. Der stilles det et krav til å velge en bestemt metode for å finne fram til svaret på problemstillingen (Dalland & Keeping, 2020). Metodebegrepet kommer fra det greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Ordet *meta* betyr etter, og *hodos* betyr vei (Fetveit, 2000). Ut ifra dette må man bestemme seg for hvilken metode en skal bruke for å nå et svar på problemstillingen. Ved valg av metode så er det viktig at den/disse er styrket opp med tidligere empiriske undersøkelser. Dette betyr at studien må støttes opp av tidligere forskningsbasert kunnskap for økt troverdighet, som også kalt evidensbasert forskning (Sandelowski, 2000). Empiri kan defineres som den observerbare og målbare informasjonen som samles inn gjennom forskning (Fetveit, 2000).

Empirisk forskning innebærer å samle inn data fra den faktiske verden, og dermed skaffe objektive fakta og informasjon om fenomener som kan brukes til å teste teorier og hypoteser (Kvale & Brinkmann, 2015). Empirisk forskning kan gi mer pålitelige og gyldige resultater enn andre metoder, fordi den baserer seg på faktisk observasjon av virkeligheten. Dette gjør at man kan undersøke og måle fenomener på en systematisk og objektiv måte. (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er det viktig å være klar over at empirisk forskning ikke nødvendigvis fører til en absolutt "sannhet" om virkeligheten. Forskere kan alltid ha en viss grad av usikkerhet og feilkilder i sine undersøkelser, og forskning kan aldri fange opp alle aspekter av virkeligheten. Likevel blir empirisk forskning ofte ansett som den mest pålitelige og objektive metoden for å forstå virkelighetens fenomener, og kan bidra til å øke vår forståelse av verden rundt oss (Kvale & Brinkmann, 2015).

Innenfor vitenskapens metodiske tilnærminger er det vanlig å skille mellom to hovedtilnærminger, kvalitativ og kvantitativ metodikk (Grønmo, 2012). Selv om disse to tilnærmingene betraktes som forskjellige av Cresswell (2014), understreker han at de ikke er konkurrerende metoder. Han forklarer videre at valg av metode bør være en konsekvens av hva forskeren ønsker å undersøke, og at begge metodene har både ulemper og fordeler.

Kvantitativ metode blir ofte brukt når man ønsker å samle inn data fra flere individer og har som mål å generalisere resultatene til en større populasjon (Cresswell, 2014). Dette betyr at kvantitativ forskning søker å finne mønstre og sammenhenger som kan generaliseres til et større utvalg, og gir dermed en større mulighet til å trekke konklusjoner om hele populasjonen. Kvalitativ metode er ulik denne metoden, der den har som hensikt å hente inn opplevelser av subjektet (Cresswell, 2014).

Kvalitativ metode er en forskningsmetode som fokuserer på å forstå fenomener gjennom å analysere og tolke kvalitative data som er samlet inn gjennom intervjuer, observasjoner, dokumentanalyse eller annen form for åpen datainnsamling (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det fire grunnleggende prinsipper som karakteriserer kvalitativ metode: for det første er det en interesse for å forstå subjektive meninger og opplevelser. For det andre er det en åpen og fleksibel tilnærming til datainnsamling og analyse. Det tredje legger det vekt på konteksten som fenomenet befinner seg i. Den fjerde legger det vekt på en bevissthet om forskerens rolle og påvirkning på datainnsamlingen og analysen.

En av de største fordelene med kvalitativ metode er at den kan gi en dypere forståelse av komplekse fenomener og subjektive opplevelser (Rahman, 2020). Kvalitative data kan gi detaljert informasjon om menneskers oppfatninger, handlinger og erfaringer, og gi forskeren muligheten til å avdekke uventede aspekter ved fenomenet som ikke ville blitt oppdaget gjennom en mer kvantitativ tilnærming (Rahman, 2020). I tillegg gir kvalitativ metode muligheten til å oppdage nye temaer og hypoteser som kan undersøkes videre gjennom mer kvantitative studier.

Imidlertid er det også noen ulemper ved kvalitativ metode. For det første kan datainnsamlingen og analysen være tidkrevende og arbeidsintensiv. Det kan også være utfordrende å sikre pålitelighet og validitet i kvalitative studier, siden forskeren i stor grad er involvert i datainnsamlingen og analysen. Dette kan føre til en viss grad av subjektivitet (Rahman, 2020). En annen utfordring kan være å generalisere funnene til en større populasjon, siden kvalitativ metode vanligvis ikke benytter seg av et tilfeldig utvalg.

Kvantitative tilnæringer bygger på naturvitenskapelig metode og et positivistisk vitenskapssyn: at en antakelse, eller hypotese, kan avvises eller bekreftes (Bjørnnes & Gjevjon, 2019). St.Amant (2007) beskriver hvordan kvantitativ forskning kan brukes til å undersøke sammenhenger mellom variabler, identifisere mønstre og predikere fremtidige hendelser. Kvantitativ forskning bruker ofte standardiserte spørreskjemaer, spørreundersøkelser, eksperimenter og statistiske analyseverktøy for å samle inn og analysere data. St.Amant poengterer også at kvantitativ forskning ofte har et positivistisk syn på virkeligheten, hvor man søker etter å etablere objektiv kunnskap gjennom empiriske observasjoner og kvantitative data (St.Amant, 2007).

En av de viktigste styrkene med kvantitativ metode er dens objektivitet. Kvantitative data kan måles og kvantifiseres, noe som gjør dem mindre sårbare for subjektiv tolkning, slik som kvalitative metoder. Dette gir mer pålitelige og valide data som kan brukes til å støtte beslutningsprosesser i ulike fagområder (Babbie, 2020). En annen styrke med kvantitativ metode er dens repeterbart. Ved å kopiere og gjenta kvantitative studier kan man teste påliteligheten av resultatene. Dette gir mer pålitelige og valide data som kan brukes til å støtte beslutningsprosesser i ulike fagområder (Babbie, 2020).

Kvantitative metoder gir også muligheten for allmenn gjøring av resultatene til større populasjoner i forhold til hva kanskje for eksempel et intervju ville gjort. Dette skyldes at kvantitative data ofte samles inn fra et representativt utvalg. Resultatene kan dermed nå ut til hele populasjonen, noe som kan ha stor betydning for beslutningsprosesser i ulike fagområder (Babbie, 2020).

En svakhet med kvantitativ metode er at den ikke alltid kan fange opp komplekse og subtile aspekter ved et fenomen eller en situasjon. Kvantitative metoder fokuserer ofte på målbare variabler og kan dermed overse viktige kvalitative aspekter av et fenomen eller en situasjon (Babbie, 2020). En annen svakhet ved kvantitativ metode er at den kan være begrenset av de variablene som er inkludert i studien. Dette kan føre til at viktige variabler blir utelatt, og at resultatene dermed ikke gir et fullstendig bilde av fenomenet eller situasjonen som undersøkes (Babbie, 2020). De variablene som kun er på spørreskjemaet, vil kun forskerne finne ut av. Det gjør at forskningen i kvantitativ metode ikke finner bred data/informasjon av

det som blir forsket på. Den største fordel er at eksperimentell design gir oss forskere og lesere en forholdsvis god oversikt over materiale som er komplekst og omfattende (Jacobsen, 2010). De emosjonelle variablene som ligger i spørreskjemaet blir omgjort til tall, og lagt inn i et program. Dette vil da kunne gi et konkret svar på forskningsspørsmålene som vi har lagt for oss, samtidig se på andre svar som muligens er mer overraskende.

4.1 Design

Forskningsstudiet som ble valgt, var et design som ble kalt for 2x2x2. Dette studiet var sammen med en annen gruppe. Prosjektet som ble presentert var spennende, interessant, samtidig et viktig prosjekt å forske på. Dette prosjektet er interessant fordi denne kunnskapen har ikke blitt adressert empirisk tidligere, og derfor ønsket vi å forske på dette. Prosjektet som ble presentert, passet best som et kvantitativ design, hvor kvantitativt spørreskjema ble brukt, for å finne fund. For å finne problemstillingene på best mulig måte, egnet det seg å bruke det kvantitative designet, som kalles for kvasi-eksperimentell design (Lund, 2002). Kvasi-eksperimentelle design ble brukt for å undersøke sammenhengen mellom affekten og emosjonene til deltakerne i henholdsvis til en decompetition- og competition-økt i kroppsoving. Dermed skulle man se deltakernes emosjonelle affekt endret seg, i forhold til om de vant eller tapte i konkurranseaktivitetene.

Dette designet gikk ut på at det var to ulike tilnærminger, decompetition og competition. Forskningsgruppen delte arbeidet i to, og den ene gruppen tok ansvar for decompetition, mens den andre gruppen tok ansvar for competition. Dette var fordi deltaker-gruppene skulle kun bli eksponert for den ene tilnærmingen, for å se om gruppene svarte forskjellig i spørreskjemaene. Etter forskningsgruppene var ferdig, samlet vi inn analysen fra begge tilnærmingene, slik at begge gruppene fikk alle resultatene. I designet er det to forskjellige utfall som blir presentert. Det første utfallet er at noen elever vil bli presentert som vinnere, og noen vil bli presentert som tapere. I den ene tilnærmingen, competition, vil det ikke være så stort fokus på vinner/taper. Det er en tilnærming hvor man legger mindre vekt på selve konkurransen og hvem som taper eller vinner, men heller fokuserer på å samarbeide og lære gjennom fysiske aktiviteter. De konkurrerer sammen om å oppnå et mål. I den andre

tilnærmingen, decompetition, vil utfallet være færre vinnere og flere tapere. De fleste elevene vil bli presentert som tapere, på grunn av at det kun skal være noen få som vinner. Vinn og tap har i denne tilnærmingen et mye større fokus, der det kun handler om å vinne uansett hva.

Ved bruk av dette designet, vil vi få se to ulike utfall i analysen. Om det er negativ eller positiv emosjonell forskjell på gruppene på decompetition og competition, og om det er noen forandringer i emosjonell affekt til elevene når de vinner, eller taper i konkurransen. Vi ønsker dermed å se hvordan elever opplever positiv og negativ endring i emosjonell affekt ved å vinne og tape i kroppsøving, og om tilnærmingene kan påvirke dette. Vi ønsker også å se om gutter og jenter har ulik emosjonell affekt i kroppsøving.

4.2 Fremgangsmåte og utvalg

Da prosjektet ble godkjent av både Norsk senter for forskningsdata (NSD) og den nasjonale forskningsetiske komite (FEK) begynte vi å kontakte de ulike kontaktpersonene som vi hadde fått på noen skoler i nærområdet. Vi valgte å kontakte Blomdalen ungdomsskole og ungdomsskolen på Karuss. Når disse ble kontaktet fortalte vi kort om studien vår, hva vi skulle forske på, og hvorfor vi ville forske på akkurat dette. Det endte med at disse skolene ønsket å delta på prosjektet.

Deretter ble det sendt ut infoskriv til skolene, som ble sendt videre til foresatte og elever. Der dette forteller kort og presist om prosjektet vi skulle ut å gjennomføre, samtidig som det står om rettigheter til deltakerne. Etterpå ble det sendt ut samtykkeskjema for å innhente deltakere (elever) til prosjektet. Vi fikk hele åtte klasser, med fire klasser til hver tilnærming (decompetition og competition). De elevene som er fra 16 år kan signere selv, mens de som er under måtte ha underskrift fra foresatte. Kontaktpersoner på de to skolene hjalp oss med innhenting av samtykkene.

I mellomtiden når vi ventet på at deltakerne skulle signere om de ønsket å delta eller ikke på forskningsstudiet, så vi på de ulike spørreskjemaene som vi skulle bruke for å innhente svar på det vi forsket på. Da endte vi opp med et pre spørreskjema som handlet om de emosjonelle

faktorene deltakerne har generelt i kroppsøving, og post spørreskjema, som handlet om hvordan de emosjonelle faktorene for hver deltaker var i denne kroppsøvingstimen. Alle deltakere som ønsket å delta og de som fikk tilbud om å delta, ble tydelig informert om hvordan spørreskjemaene ville se ut og fungere. Det la vekt på at de skulle svare så ærlig som de klarte, og vi var nøye og tydelig på dette, slik at misforståelser angående spørsmålene ble unngått. Dette ville si at vi var tilgjengelige gjennom hele prosessen slik vi kunne hjelpe om det var noe deltakerne lurte på. Spørsmålene kunne også tas muntlig for en større forståelse for alle. Hver deltaker gjennomførte undersøkelsen med penn og papir under oppsyn for å få flest ærlige og personlige svar.

Øktplanen vi brukte ble prøvd ut via en pilotstudie. Basert på funnene i pilotstudien, gjorde vi tilpasninger på protokollen som var formålstjenlig for vårt prosjekt. Vi valgte to ulike tilnærminger som er decompetition og competition, mens i pilotstudien var det tre ulike tilnærminger som var nocompetition, competition og decompetition. Under pilotstudie ble det fanget opp at variablene "hvem vant" var en viktig faktor. Vi bestemte oss derfor for å ta dette med i betraktningen til studien, for å se hvor mye disse passive ordene betydde for emosjonene til deltakerne. Øktplanen fra pilotstudie og vår studie var tilnærmet like, men forskjellen er at det er kun to tilnærminger i vårt forskningsprosjekt.

Aktivitetene som er valgt ut er «benker mot hverandre», «admiralen med bind for øynene» og «rekkestaffett med terning». Benker mot hverandre er en konkurranse der målet er å flytte benkene raskest til den andre siden uten å være nær bakken. Elevene konkurrerer i lag mot hverandre. Admiralen med bind for øynene handler om å samle inn erteposer i sin farge. En og en sendes ut ifra laget sitt for å finne den rette fargen på erteposen, der personen som blir sendt ut har bind for øynene som gjør at de andre på laget må forklare for at personen klarer å finne riktig ertepose. Rekkestaffett med terning handler om å frakte sammen hele laget. Dette gjøres ved at man deler lagene i to, der lagene igjen deler seg i to der den ene går på den ene langsiden av hallen, mens den andre delen i motsatt ende. En og en må kaste en terning som viser seks. Når terningen viser det den skal så kan personen løpe over for å hente en person over. De må gå i trillebår tilbake til treningssiden.

Forskning viser at elever som ikke holder på med idrettslige aktiviteter på fritiden, ikke trives like godt i kroppsøvingsfaget (Bjerke & Lagestad, 2016). Dette er grunnen til at aktivitetene

er lagt opp for å møte alle deltakerne. Økten skal vare i 50 minutter, der 30 min går til gjennomføring og 10 minutter før og etter kroppsøvingstimen for å kunne svare på pre og post spørreskjemaene. Etter gjennomføring av de ulike øktene så blir det forklart nøye til deltakerne hva de har vært med på, og hvorfor hendelsene ble håndtert slik det ble.

Økten som har competition som tilnærming er aktivitetene i større grad preget av generell bevegelseskompetanse, istedenfor idrettsaktiviteter (Shields & Funk, 2011). Denne tilnærmingen vil ha et fokus på fem ulike anbefalinger. Fokuset er på at alle er vinnere for at ingen skal være “tapere”. Alle presentasjoner blir belønnet, Læreren må også holde seg til det grunnleggende, der det handler om elevenes læring i faget. Til slutt er det viktig å huske på at det skal være gøy for alle, ikke bare de idrettsflinke elevene (Layne, 2014). Økten som hadde decompetition som tilnærming, hadde et større fokus på konkurransesiden i aktivitetene som ble valgt ut. Det vil si at elevene i større grad ble satt opp mot hverandre, der fokuset var på å konkurrere mot hverandre i de ulike øvelsene for å vinne (Shields & Funk, 2011). Kroppsøvingstimen gikk derfor bort i fra fokuset på de generelle bevegelsene, og ble erstattet med idrettslig konkurranse, der fokuset var på vinnerne og taperne.

4.3 Spørreskjema guide

Parallelt med å skaffe informanter til prosjektet, ble spørreskjemaet laget. Spørreskjemaet ble strukturert med spørsmål som passet til studien for begge gruppene. Skjemaet ble delt i et pre-skjema, og et post-skjema. Samme spørsmål, bare pre-skjemaet, ble delt før forskningsøkten, og post-skjema, etter økten. Spørreskjemaet ble laget, og deretter diskutert sammen med veilederne, for å kvalitetssikre spørreskjemaet. Det var anonymt spørreskjema, slik at det ble skapt en trygghet og var ufarlig å krysse over hva informantene opprinnelig hadde i tankene sine.

Det var to ulike emner i spørreskjemaet. Den ene delen av spørreskjemaet handlet om motivasjonene til informantene, og den andre delen handlet om emosjonell affekt for informantene. Vi brukte kun delen der emosjonene til deltakerne ble målt, for å kunne se i hvor stor grad disse endret seg ut fra positive og negative emosjoner. Igjen er de passive

ordene om hvem som vant en spennende faktor for de positive og negative emosjonene til informantene. Ved bruk av spørsmålene som ble brukt, kan man se om informantene øker ulike emosjonelle faktorer, ved kun bruk av en type tilnærming av konkurranse, og/eller om faktoren av å vinne eller tape har en betydning.

4.4 Spørreskjema

Elevene skulle først svare på pre-skjemaet før økta, og etter undervisningsøkta skulle elevene svare på post-skjemaet. De to spørreskjemaene er helt like, og blir brukt for å se om elevene får en endring i hvordan de opplever kroppsøving generelt, hvordan motivasjonen og emosjoner til elevene er, i forhold til kroppsøving tidligere, og kroppsøving i denne forsknings-økten. Ved en kvantitativ forskningsmetode så handler det om analyse og fortolkning av kvantitative data, altså tall (Bjørnes & Gevjon, 2019).

Spørreskjemaer er en type kvantitativ forskningsmetode som bruker standardiserte spørsmål for å samle inn kvantitative data fra deltakerne (Babbie, 2020). Det vil si tall og statistikk som kan brukes til å kvantifisere ulike aspekter ved et emne eller et problem. Det ble brukt både lukkede spørsmål som krever at deltakerne velger mellom et sett med svaralternativer, og åpne spørsmål der deltakerne gir en fri tekstrespons. Spørreskjemaet ble administrert på papir og deltakerne svarte med å bruke penn.

Ifølge Bryman (2016) er kvantitative spørreskjemaer spesielt egnet for å samle inn data fra et stort antall deltakerne på en relativt kort tidsramme, og for å sammenligne data på tvers av ulike grupper. Han forteller også at spørreskjemaer er en effektiv måte å samle inn data på, når antall deltakere er store. Det er en billig metode og kan være raskt og enkelt å administrere. På grunn av spørreskjemaene er standardiserte, er det mulig å sammenligne resultater på tvers av deltakerne og over tid, noe som gjør det enkelt for å se om det er noe sertifikat forskjell mellom deltakerne, og sine egne svar i pre- og post-skjemaet (Bryman, 2016).

Det er åtte ulike klasser fra 8-10 klasse som ble med på prosjektet, og hver deltaker fikk mulighet til å delta og svare på spørreskjemaet eller ikke. Deltakerne fikk beskjed om at det var helt valgfritt å delta før prosjektet, og de elevene som bidro, svarte på alle spørsmålene som mulig. Deltakerne fikk deretter beskjed om at spørreskjemaet ikke ville få noe utfall av kroppsøvingen. Læreren ville ikke få vite noe om hva deltakerne skrev. Samtidig som all informasjon av deltakerne var anonymt, kunne ingen vite hvem som hadde svart hva. Når all informasjon ble gitt til deltakerne, krysset de under på hvert spørsmål, og leverte skjemaet.

4.5 Variabler

I spørreskjemaet hadde vi forskjellige variabler for å finne ut av kjønn, idrettsaktive deltakere eller ikke, alder, hvilke emosjonelle “tilstand” deltakerne var i generelt i kroppsøving, og hvilke emosjonelle “tilstand” de var i akkurat denne kroppsøvingstimen. Dette var for å se om det er noe forskjell på de emosjonelle faktorene når deltakerne vinner eller taper i konkurranseøvelser i kroppsøving. I tillegg se om det hadde noe å si om deltakerne er idrettsaktive, hvilke kjønn etc.

Det var ni emosjonelle faktorer som ble lagt inn i spørreskjemaet. Glad, fornøyd, misfornøyd/ulykkelig, aggressiv, lykkelig/oppstemt, frustrert/irritert, begeistret/frydefull, trist/lei meg og entusiastisk. Over de 9 ulike faktorene var det en setning som satt sammen disse ordene. “Når jeg har kroppsøving føler jeg meg...”. Deltakerne kunne da sette ring rundt hver faktor fra 1-7, der “aldri” var tallet 1, til tallet 7 som betydde alltid. Tallene 3-5 betydde “noen ganger”.

Etter vi plottet inn data fra hvert enkelt spørreskjema, så kunne dette programmet gi et svar på hypotesene våre. SPSS var programmet som vi plottet dataen inn, og dette programmet regner sammen dataene til tall og grafer. Ved dette programmet kunne vi analysere og tolke svarene på studien vår. Dette gjorde at vi fikk et enda tydeligere bilde på hva deltakerne

svarte i pre og post spørreskjemaene.

4.6 Analyseprosessen

Vi brukte SPSS, som står for Statistical Package for the Social Sciences. Dette programmet analyserte svarene fra spørreskjemaene. I vår studie brukte vi både bivariant og univariant analyse, der vi fant ut om det er noen signifikant forskjell mellom en variabel, og to variabler. Bivariant analyse handler om å undersøke sammenhengen mellom to variabler. Med andre ord, det er en analysemetode som hjelper oss med å undersøke om det er en statistisk signifikant sammenheng mellom to variabler. (Grønmo, 2004). Et eksempel på dette er å analysere emisjonsfaktoren ved "decompetition" og "competition", og om deltakerne vinner eller taper i forskningen. I tillegg se om det er noe signifikant forskjell mellom variablene. Univariant analyse, derimot, fokuserer på å undersøke en enkelt variabel (Grønmo, 2004). Som et eksempel her, kan man undersøke om det er en signifikant forskjell mellom emosjonene til deltakerne, når man vinner eller taper.

4.7 Gyldighet og troverdighet

I et arbeid, når man skal vurdere kvaliteten i en forskningsoppgave bør man se nærmere gjennom undersøkelsens gyldighet og troverdighet. Derfor er det viktig å nevne begrepene validitet og reliabilitet. Disse begrepene er et kriterium som handler om arbeidet som er lagt til verk, er til å stole på. Validitet refererer til graden av nøyaktighet eller gyldighet i en undersøkelses resultater eller funn. Det innebærer å undersøke om forskningsresultatene faktisk måler det de er ment å måle, og om de er generaliserbare til andre situasjoner eller populasjoner (Baqui, 2015). Det vil si at all behandling av materiale som blir funnet omfatter validitet. Ved høy grad av validitet, vil tilliten øke til forskningsresultatene og dens relevans for den aktuelle populasjonen eller situasjonen.

Reliabilitet defineres som graden av konsistens i resultatene som er oppnådd gjennom en gitt måling. Dette betyr at hvis en måling er pålitelig, vil resultatene være stabile og gjentakende over tid og under ulike forhold (Price et al., 2015). Dersom reliabiliteten i studien er god, vil det øke tilliten til forskningsresultater og peke på at reliabilitet er et viktig aspekt ved utvikling av valide og pålitelige måleinstrumenter (Price et al., 2015). Begrepene validitet og reliabilitet går ut på om man har undersøkt det man skulle undersøke. Derfor er det viktig å gå gjennom ulike spørsmål som vil bidra til å se om man har fått undersøkt det man ønsker i studien. Spørsmål som “hvordan har man gjennomført spørreskjemaet”, “hvordan har gjennomføringen ved spørreskjemaet vært” og “hvordan har man begrunnet og redegjort”, er betydelige for å belyse undersøkelsen. Dersom disse ulike spørsmålene blir tatt for gitt, og dette blir gjort unøyaktig vil det ikke være gyldighet i studien. Vi brukte valide spørreskjemaer, som har vist seg å være valide i andre kontekster. Vi oversatte/forklarte vanskelige begreper i spørreskjemaene for å sikre at det ble forstått riktig av deltakerne. For å få informantene til å være mest mulig ærlig og trofast til spørreskjemaet, var det tydelig sagt at prosjektet ikke ville kunne spore informantene på noen som helst måte, og at det var helt anonymt.

4.8 Etske hensyn

Når NSD og FEK godkjente prosjektet kunne vi ta kontakt med ulike skoler for å høre om dette prosjektet var interessant for de å delta på. Videre tar skoleledelsen kontakt med deres kroppsøvlingslærer, for om de ønsker å delta eller ikke. Skolen takket ja til å være med på forskningsstudiet, men elevene selv måtte bestemme om de ønsket å delta eller ikke. Verken vi eller skolen kunne tvinge elevene til å delta. Det var viktig at elevene skjønnte dette. Dette var deres eget valg. Elevene fikk derfor utdelt et informasjonsskriv sammen med et samtykkeskjema for om de ønsket å delta eller ikke. Dette var selvsagt helt frivillig, som ble tydelig fremhevet. Det ville heller ikke forekommet noen konsekvenser for deltakere som ikke ønsket å delta, og disse ville derfor få et annet alternativt opplegg til undervisning.

Når en skal forske og samle inn data så må en ta etiske utfordringer til betraktning for å

beskytte deltakerne best mulig i forskningsprosjektet. Det etiske består av to ulike sider, som er det juridiske aspektet og de mellommenneskelige møtene i feltet. Det juridiske aspektet går ut på alt som handler om personvern og personlige opplysninger om deltakerne, mens de mellommenneskelige aspektene handler om de etiske problemstillingene som man kan møte ute i forskningsfeltet (Menning & Kampmann, 2021). Siden vi valgte å bruke ungdomsskoleelever som deltakere i studien, stilte det et ekstra krav om de mellommenneskelige møtene i feltet. Spesielt når det kom til ulike etiske dilemmaer, som juks, for eksempel det å unngå regler som har blitt satt i forskningsøkten.

Blant de viktigste etiske hensynene er informert samtykke, konfidensialitet, anonymitet, beskyttelse av sårbare grupper, etisk bruk av resultater og en anstendig avslutning på undersøkelsen (Olsen & Wollebæk, 2020). For å sikre informert samtykke, måtte deltakerne være klar over hva undersøkelsen handler om, hva som er målet med undersøkelsen, hvordan resultatene vil bli brukt, og at de hadde rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Derfor fikk deltakerne et infoark, før vi begynte å forske, der det sto hva undersøkelsen var om, hva som skulle skje, og at det var helt frivillig, slik at deltakerne ikke følte seg låst.

Konfidensialitet og anonymitet er også viktige etiske hensyn å ta, og forskeren bør sørge for at dataene samles inn og lagres på en sikker måte, og at bare autorisert personell har tilgang til disse dataene (Olsen & Wollebæk, 2020). I studien er det kun navn i innsamlingen av de to spørreskjemaene. Dette er en del av koblingsnøkkelen for å vite hvem som har svart hva på pre og post undersøkelsene. Denne koblingsnøkkelen vil bli destruert ved prosjektslutt. Opplysningene som blir innhentet blir derfor behandlet uten navn, fødselsnummer, eller andre gjenkjennbare personlige opplysninger. Hver deltaker fikk tildelt et eget ID-nummer, som kun prosjektleder har tilgang til. Dette nummeret knyttes dataen opp til, som er med på å sikre personvernet til deltakerne. Prosjektansvarlig har som oppgave å oppbevare nøkkelfilen.

Vi gikk inn i en undervisningstime, og hadde som sagt en fysisk økt, med to ulike tilnærminger til konkurranse, decompitition og competition. Siden det er en fysisk økt som er konkurransepreget, så kunne dette bidra til et større tenningsnivå mellom deltakerne, men at deltakerne ikke ble utsatt for noe som de ikke blir utsatt for i en vanlig kroppsøvingstime. De samme risikofaktorene som er til stede i en vanlig kroppsøvingstime var derfor til stede i

denne økten. Vi tok derfor med oss medisinskrin om småskader skulle oppstå, samtidig som vi hadde med oss telefon om at noe større og mer alvorlige hendelser skulle oppstå i studien.

Vi kom inn og manipulerte en kroppsøvingstime der fokusområdet vårt var de ulike tilnærmingene til konkurranse. Ut ifra dette gjennomførte vi et opplegg med ulike konkurranser. En av risikofaktorene som kunne oppstå er om man vant eller tapte i de ulike øvelsene. Om noen av deltakerne skulle føle på et ubehag, kunne det også kontaktes verneombud for forskning eller instituttleder.

5.0 Resultat

I resultatdelen vil det bli presentert deskriptive data for å gi en oversikt over alle variablene i analysen, videre fremstilles resultater fra hypotesene som har blitt lagt frem i studien. Dette inkluderer gjennomsnitt, standardavvik og Cronbach's Alpha. Videre vil korrelasjonsverdier presenteres, som viser sammenhengen mellom variablene. Dette gir en oversikt over hvordan variablene påvirker hverandre, og kan gi indikasjoner på mulige sammenhenger i datamaterialet. Vi brukte instrumentet *Cronbach's Alpha*, og dette er en vanlig brukt måling av pålitelighet i forskning. Dette er et instrument som flere forskere bruker og har brukt. Alpha kan brukes til å vurdere den interne konsistensen til en skala eller spørreskjema, og den varierer fra 0 til 1, der høyere verdier indikerer større intern konsistens (Cortina, 1993). Alpha-verdier over .70 er akseptable for forskningsspørsmålet, der vi hadde en Alpha-verdi på .849 i positive emosjoner og .813 i negative emosjoner i vår studie.

Studien i dette prosjektet besto av 164 deltakere, der det var 76 jenter, 87 gutter og en person som svarte "annet". Deltakere fra hele ungdomsskole-spennt ble brukt i studien vår, der det var 68 (41,5%) 8.klassinger, 22 (13,4%) 9.klassinger og 74 (45,1%) 10.klassinger. Det var totalt 107 (65.2%) deltakere som var idrettsaktive, der 26 (24.3 valide %) deltakere var aktive i fotball, 18 (16.8%) var aktive i håndball, 13(12.1%) var aktive i turn/dans, 3 (2.8%) aktive i friidrett og 47 (43.9%) deltakere var aktive i annet. Av disse elevene så var det ulike oppfatninger om hva de syntes om kroppsøving. De elevene som ikke likte kroppsøving var 11 (6,9%) deltakere, de som var nøytrale var 36 (22,4%) deltakere, og de elevene som likte kroppsøving var 114 (70,8%) av deltakerne

Tabell 1: Positive emosjoner, mellom kjønn ved pre-test

Grupper	M	SD	t	df	p
Jenter	4.707	1.080	-2.118	161	.36
Gutter	5.066	1.078			

Note. Tabell 1, viser de positive emosjonene ved pre-test, der man kan se ulikheter mellom jentene og guttene. M = Gjennomsnitt. SD = Standardavvik, df = valide respondenter, p = Cronbach's Alpha

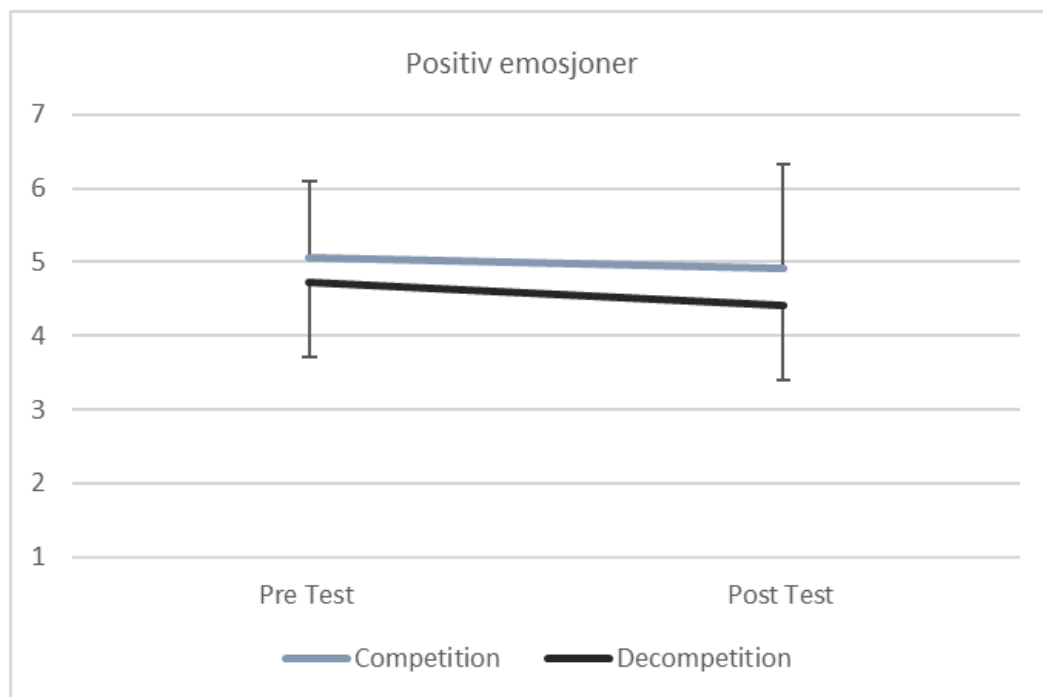
Ut ifra tabellen over, så det ut til at jentene og guttene har ulike utgangspunkt når det kommer til positive emosjoner ved baseline testen, hvor guttene (GS=5.07, SA= 85.1) scoret signifikant høyere enn jentene (GS=4.71, SA= 55.7). Dette oppgir derfor en signifikant forskjell mellom guttene og jentene sitt svar på positive emosjoner i kroppssøving på før-skjemaet ($t = -2.118, p = 0.36$). Ved post-testen var denne forskjellen ikke til stede, samt med negative emosjoner før og etter.

Tabell 2: Emosjoner mellom tilnærmingene

	Tilnærminger	M	SD	t	df	p
F-pos	competition	5,052	1,555	1,945	162	0,053
	decompetition	4,724	1,108			
F-neg	competition	2,216	1,051	-1,588	162	0,121
	decompetition	2,460	0,921			
E-pos	competition	4,906	1,429	2,263	162	0,025
	decompetition	4,404	1,41			
E-neg	competition	2,096	1,376	-1,531	162	0,128
	decompetition	2,407	1,271			

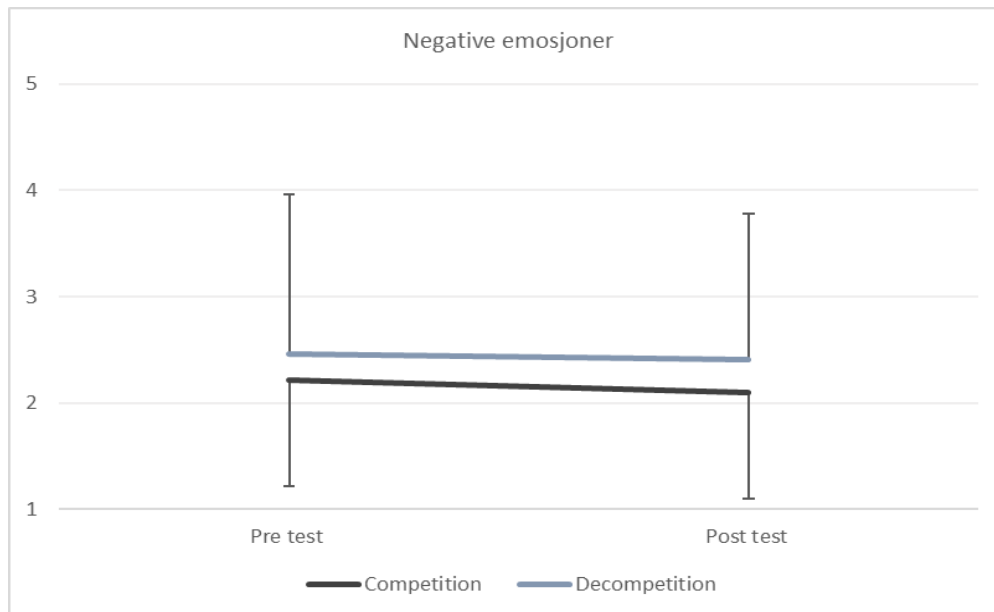
Note. M = Gjennomsnitt, SD = Standardavvik, df = valide respondenter, p= Alpha Cronbach's. Datainnsamling for pre- og post-test på competition og decompetition, ved både negative- og positive emosjoner.

Figur 1: Positive emosjoner mellom tilnærmingene



Figur 1 viser at det er ikke en signifikant forskjell mellom positive emosjonene etter spørreskjemaene mellom tilnærmingene competition og decompitition (2.263 (162, $p=.025$)). Det er en liten endring, men spredningen mellom disse er ikke stor nok til å vise til en signifikant forskjell i emosjonene hos elevene. Figur 1 viser dette på en tydelig måte, der en ser at det kan være en liten forskjell, men man vet ikke hvor forskjellen ligger, og dermed er det ikke en signifikant forskjell mellom disse to tilnærmingene.

Figur 2: Negative emosjoner mellom tilnærmingene



Figur 2 er en tabell som viser endringen fra pre-test til post-test i forhold til hvordan de negative emosjonene til deltakerne er i competition og decompitition. En kan se at det er en liten forskjell mellom tilnærmingene, men også her er det ingen signifikant forskjell mellom pre-test og post-test (-1.531 (162, $p=.238$)).

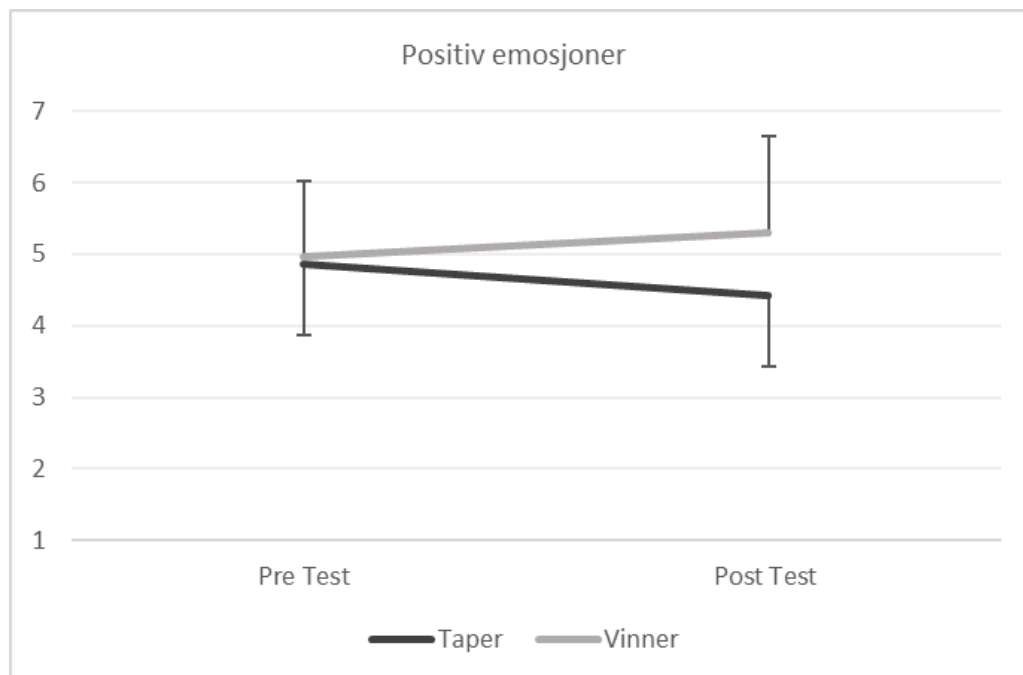
Tabell 3: Emosjoner mellom vinner og taper

	Lag	M	SD	t	df	p
F-pos	taper	4,863	1,047	-0,546	162	0,586
	vinner	4,968	1,207			
F-neg	taper	2,313	1,01	-0,467	162	0,641
	vinner	2,394	0,96			
E-pos	taper	4,423	1,359	-3,581	162	<,001
	vinner	5,292	1,464			
E-neg	taper	2,438	1,495	3,116	162	0,002
	vinner	1,744	0,862			

Note. M = Gjennomsnitt, SD = Standardavvik, df = valide respondenter, p = Cronbach's Alpha. Datainnsamling fra emosjonene til vinnere og tapere i pre- og post-test.

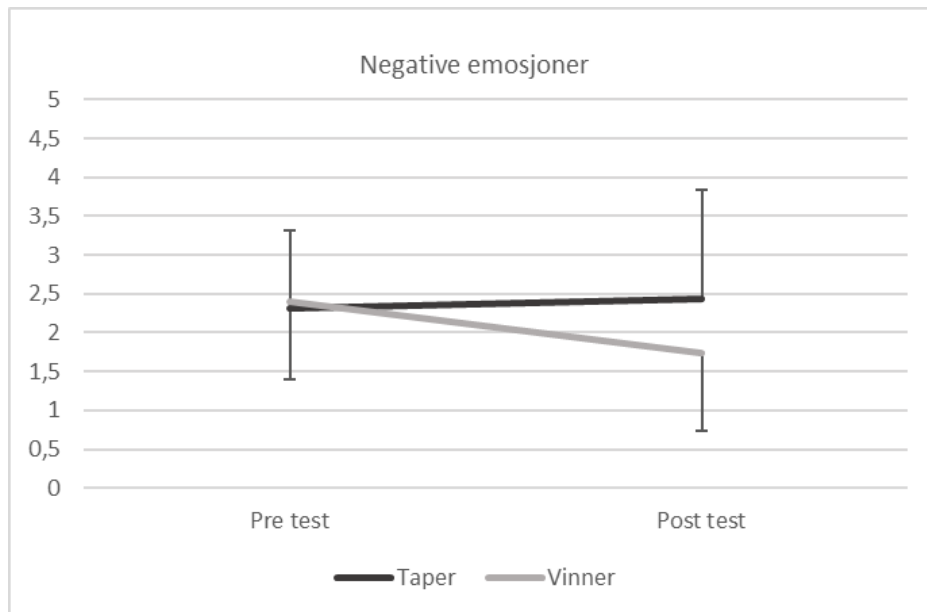
Ved bruk av tabell 3 kan man se at elevenes emosjoner har endret seg når de har vunnet, fra GS = 4.968 til GS = 5.292, og når de har tapt, fra GS = 4.863 til GS = 4.423. Før økten er positive og negative emosjoner relativt lik, mens etter økten har det skjedd en endring i emosjonene forårsaket om de har vunnet eller tapt. Der en ser at Two sided p er under 0.5.

Figur 3: Positive emosjoner mellom taper og vinner



Figur 3, viser frem en graf fra pre-test til post-test. I post-testen ser man at forskjellen øker både negativ og positivt mellom vinnere og tapere. Ved datainnsamlingen blir det en signifikant forskjell på både vinnerlagene og taperlagene i positive emosjoner. Vinnerlaget får en positiv affekt, og taperne får en negativ affekt. (-3.581 (162) $p = <.001$).

Figur 4: Negative emosjoner mellom taper og vinner



Figur 4 viser to grafer som er like på pre-test, men som endrer seg etter post-test. Det er en signifikant forskjell på både vinnerne og taperne i post-test på negative emosjoner. Deltakerne som vinner får en positiv forskjell, med at de negative emosjonene minskes. Deltakerne som taper får en negativ forskjell, med at de negative emosjonene økes (3.116 (162) $p = .002$).

6.0 Drøfting/Diskusjon

Denne studien hadde som formål å undersøke om konkurranse kunne påvirke elevens emosjonelle affekt i en undervisningsøkt i kroppsøving. Om det er forskjell fra da kroppsøvingstimen startet, til etter, gjennom to ulike konkurranse tilnæringer (competition og decompetition). Det andre studien så på var om emosjonell affekt ble påvirket av om de vant eller tapte. Vi forventet at elever vil oppleve positiv endring i emosjonell affekt ved å vinne i kroppsøving. Vi forventet også at elever vil oppleve negativ endring i emosjonell affekt ved å tape i kroppsøving. Dette viste seg å stemme. Ifølge studiens resultater kan man tydelig se at det er en signifikant forskjell på emosjonell affekt til deltakerne når det handlet om gruppene som vant og tapte i konkurransene. Den tredje hypotesen var at jenter og gutter kom til å få ulik emosjonell affekt i denne studien. Dette viste seg å stemme der studien kunne bekrefte at guttene hadde sterkere positiv emosjonell affekt enn jentene i pre-skjemaet. Etter studien var det derimot ingen signifikant forskjell mellom jentene og guttene i emosjonell affekt.

Hypotesen om elevene i studien kom til å oppleve mer positiv emosjonell affekt ved bruk av competition enn decompetition i kroppsøvingstimen, var et annet utfall som en trodde kom til å skje. Denne hypotesen stemte derimot ikke. Det var ikke en signifikant forskjell på positive- og negative emosjoner til deltakerne når det gjaldt forskjellen mellom tilnærmingene competition og decompetition. Dette kan ha med antall deltakere å gjøre. Dersom en ser på analysen av dataen, kan en se at det er en liten forskjell mellom de to, men siden forskjellen på antallet ved tilnærmingene er for få, vil det være vanskelig å se om det faktisk er en forskjell. Dersom det var en mulighet for å forske på flere deltakere på hver tilnærming, kunne det vært en mulighet for at utfallet var annerledes, og muligens en signifikant forskjell mellom tilnærmingene.

6.1 Signifikant forskjell på emosjoner ved å tape og vinne

Ved den første hypotesen i studien så kan vi analysere dataen vår og se at deltakerne som vinner i studien, har en positiv emosjonell affekt, fra før til etter kroppsøvingstimen.

Resultatene viser en signifikant økning på glede av deltakerne som vinner konkurransene i studien. Det er forsket på at affekten til mennesker endrer seg for hvordan man presterer innenfor konkurranser (Jekauc et al., 2021). Dette kan en også bekrefte i denne studien. Elever som presterer ved å vinne, vil bygge en mestringsfølelse som igjen bygger motivasjon, og vil dermed ha en økt glede, enn de andre deltakerne.

Ser vi på den andre hypotesen, som omhandlet de deltakerne som taper i konkurransene i studien, kan vi se at det er en signifikant forskjell. Dette er forventet, siden deltakerne tapte, og det blir naturlig at en får negativ emosjonell affekt på grunn av det. Deltakerne som har tapt i studien, hadde større grad av positiv emosjonell affekt før timen startet enn etter. Dette var forventet, og bekrefter igjen at affekten og emosjonene til deltakerne endrer seg for hvordan man presterer i konkurranser (Jekauc et al., 2021). Dette tyder på at konkurranse har to sider av seg, en positiv side, der elever blir motivert av å vinne. Den andre siden er negativ. De deltakerne som taper, får en nedgang i affekt og emosjoner. Dette kan være smart å vite, med tanke på at man kan bruke denne informasjonen til et verktøy i kroppsøvingfaget. Som lærer bør man derfor kunne manipulere kroppsøvingen dersom man skal bruke konkurranseøvelser. Få flere elever til å “vinne” eller ikke ha tapere i øvelsene slik at alle elevene får mestringsøvelse, og dermed kan alle potensielt få en positiv emosjonell affekt.

6.2 Affekt og konkurranse

Det er tydelig hvordan affekt og det kognitive henger sammen i kroppsøving, der affekt har en stor betydning for valg en tar. Både på det emosjonelle, tanker og vurderinger som eleven gjør. Dette betyr at følelsesaspektet til elevene og mennesker generelt spiller en like stor rolle som utøvelsen av aktiviteter, og hvordan de forholder seg til flere personer i samme aktivitet (Hanin, 2000). Det emosjonelle hos elevene spiller derfor en stor betydning for hvordan de opererer i fellesskap, sosialt med de andre og i aktivitet. Hva elever synes om faget eller kroppsøvingstimen er ofte veldig tydelig. De viser godt om de trives eller ikke trives, der dette synes gjennom positive og negative holdninger til timen/faget. Elever som trives og som oftest er glad og engasjert, kan også komme og synes det er kjedelig eller ikke er i humør. Dette viser oss lærere at det er noe dypere enn at bare aktiviteten er kjedelig, selv om det ofte

er det de uttrykker. Som tidligere skrevet så henger det emosjonelle og rasjonelle sterkt sammen, som har en betydning for hvordan elevene og mennesker reagerer i ulike situasjoner (Norman, 2019).

Hvordan elever reagerer og hva/hvordan de tenker spiller en rolle for deres trivsel i faget og/eller den ene timen. Dette kan derfor være med på at elevene velger å bruke en skjuleteknikk for å ikke delta like aktivt i faget/timen som de egentlig kunne. Det som går igjen på de ulike skjuleteknikkene er usikkerhet og mangel på trygghet til seg selv og andre, samtidig til fagets aktiviteter og leker. Elevenes emosjoner spiller derfor en stor rolle for trivsel i faget og hvordan de føler seg (Immordino-Yang, 2015). Her kan maktprinsippet til Bourdieu også spille inn i forhold til elevenes affekt. Elever med makt i kroppsøving kan føre til at de elevene uten makt, ikke føler seg trygg og har mangel på selvtillit i kroppsøving (Bakken, 2017). Dette kan dermed få elevene uten makt til å bruke skjuleteknikker, for å unngå ubehag, og la de elevene med makt styre. En kan derfor si at elevenes affekt og deltakelse i aktivitet henger sammen

Når det kommer til elevenes emosjoner i situasjoner der de vinner og i situasjoner der de taper, så kan en ofte se at elevene benytter seg av en type skjuleteknikk. Mange gir for eksempel opp om de ser at de taper. Noen velger å jukse, mens andre later som de gjør sitt beste når de egentlig bare bruker halv maskin. Noen kan gjemme seg og andre kan finne på å løpe ut av timen (Hagen et al., 2014). Fra denne studien så vet en at det skjer en forandring i det emosjonelle hos elever som vinner og hos elever som taper. En kan da stille spørsmålet om hvilken hensikt konkurranse har i kroppsøvingfaget? En ser at konkurranse spiller en stor rolle for det emosjonelle og det spiller derfor en rolle innenfor skjuleteknikker i kroppsøvingen. De som vinner får en mer positiv emosjonell affekt, og de som taper får en mer negativ emosjonell affekt. Disse emosjonene kan ha en stor betydning for kroppsøvingfaget og kanskje for elevene videre i livet.

Elever er erfaren til forskjellige typer konkurranse i kroppsøvingfaget, som kan gi en indikator på at disse to har en tilhørighet til hverandre. Faktumet er at det ikke står i fagets relevans og sentrale verdier at konkurranse skal ha en plass i kroppsøvingen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Konkurranse er derfor ikke nødvendig for læring i

kroppsøvningsfaget, og elevene blir utsatt for mye ufrivillige konkurranseøvelser som kan ha både positive og negative emosjoner med seg. Spesielt om elevene vinner slik denne studien har funnet ut. Det kan derimot også ha negative emosjoner med seg for elever som taper. Konkurransens tankegang hos elevene vil også være forskjellige. Hos elever som har idrettsdiskurs fra fritiden, kan det hende at de har en annen forståelse for hva konkurranse er og hvordan det fungerer. Elever som ikke holder på med konkurransedrevne aktiviteter kan kanskje ha et helt annet forhold til konkurranse (Aggerholm et al., 2018). Dette viser at emosjonene en har rundt konkurranse er individuelle for hvert individ. Det betyr at hver enkelt elev vil ha egne meninger, tanker og følelser rundt dette. Emosjonell affekt hos hver elev vil også derfor være individuelt i de ulike konkurranseaktivitetene de møter i faget.

Følelsen av å ikke strekke til er ikke en god følelse. Dette kan være en følelse som elevene føler på når de holder på med konkurranser i kroppsøving, spesielt om de taper. Denne studien har forklart tilnærmingene decompitition og competition, og forskjellen mellom disse. Ut ifra dette kan en si at konkurranse ofte er dårlig tilrettelagt i kroppsøvingstimene. Det betyr ikke at det alltid er det, men at det kan hende, siden det ikke er forsket mye på hvordan en bør utføre det. Det kan da bli vanskelig å bruke konkurranse som en ressurs. Ofte er det tanker om å vinne som blir fremmet istedenfor den indre driven hos elevene (Shields & Funk, 2011). Dette gjør noe med elevene, der de selv kategoriserer seg etter hvor de står på rangstigen i de forskjellige konkurransene. Elevenes emosjonelle affekt slår ut i det kognitive bevisst eller ubevisste, ut fra om de føler seg i trygge eller utrygge omgivelser innenfor deres egne premisser (Shields & Bredemeier, 2016).

Siden elevene får en negativ emosjon av å tape kan dette føre til deltakelsesvegring, frustrasjoner og selvtillitsproblemer (Hagen et al., 2014). Dette kan også føre til at de ikke liker kroppsøvningsfaget. Konkurranse er ikke bare negativt der det også viser seg at elever som vinner får en positiv emosjonell affekt av dette. Det betyr at konkurranse også kan fremme positive emosjoner hos elever, som de kan ta med seg videre i livet, og som også kan øke selvfølelsen deres (Skjærstein, 2019). Når de vinner kan det gi positive emosjoner som at de lykkes, de får ting til, de er flinke og de føler de passer inn. Konkurranse kan derfor fungere som en motivasjonskilde for å øke positiv emosjonell affekt i faget. Det er derimot

avhengig av at det gjøres på en måte der fokuset ikke er på de som taper, slik at de ikke føler på negative emosjoner ovenfor seg selv eller andre.

6.3 Metodisk diskusjon

En utfordring ved å bruke kvasi- eksperimentelt design slik som denne studien, er at det kan komme en konflikt mellom den interne og den ytre validiteten (Thomas et al, 2005). Studien styrker den indre validiteten ved å kontrollere og sette begrensninger i forskningsmiljøet, men dette kan sette den ytre validiteten i fare (Thomas et al, 2005). Derfor må man som forsker bestemme om hovedfokuset i studien skal være å avdekke om manipulasjonen av den uavhengige variabelen er årsaken til endringen i den avhengige variabelen, eller om det er viktigere å generalisere funnene (Thomas et al, 2005). En annen mulig svakhet i den ytre validiteten i denne studien er at det kanskje var noen av elevene som kunne lese et mønster i studien når de svarer på de samme spørsmålene flere ganger. Dette kan føre til at noen elever forstår hva som kommer til å skje når de holder på med pre- testen, og kan da gå utover post-testen (Cozby & Bates, 2015).

En potensiell svakhet ved bruk av spørreskjema som kilde for datainnsamling i studien, er at man kan få useriøse og uærlige svar fra deltakerne (Cozby & Bates, 2015). Det kan være deltakere som for eksempel overdriver eller underdriver sine svar fullstendig, som er med på å påvirke resultatet i studien. Resultatet kan dermed bli unøyaktig (Cozby & Bates, 2015). Dette kan også ha noe med at deltakerne er i forskjellige emosjonelle tilstander. Noen av deltakerne kan bedømme sin affekt bra, og har heller ingen problem med å svare ærlig og riktig på spørreskjemaet. De deltakerne er flinke på å kjenne sine egne følelser og kan uttrykke en variasjon av følelsesmessige reaksjoner, både negativt og positivt (Kaufmann et al., 2020). Så kan det hende at noen av deltakerne i studien for eksempel har en begrenset affekt, dempet affekt eller flat affekt. Dette er deltakere som har mindre kontroll på sine emosjoner, og har heller ikke et ønske om å vise det til noen andre. Dette kan føre til at noen av resultatene i studien er uærlige og “feil”, og kan dermed bidra til at resultatene ikke er helt gunstig som ønsket.

En annen potensiell svakhet ved bruk av spørreskjemaer er at deltakerne i studien ikke forstår spørsmålene som blir satt, og svarer da “feil” på grunn av en misforståelse (Cozby & Bates, 2015). Dette var noe vi var forberedt på, og var dermed nøye og konkrete på hvordan spørsmålene så ut og at spørreskjemaet var formulert godt, slik at deltakerne skulle forstå spørsmålene. Før deltakerne fikk utdelt spørreskjemaet, ble de også forklart tydelig hvordan spørreskjemaet var utformet. Hver elev måtte velge kun et svar per spørsmål, og elevene fikk en rask gjennomgang av spørsmålene i plenum slik at elevene visste hva de kom til å få. I tillegg var kroppsøvingslæreren til klassen en bidragsyter til å hjelpe elevene dersom de hadde noe de lurte på angående spørsmålene, samtidig som representantene for studien bidro med hjelp, når de holdt på å skrive på spørreskjemaet. Dette ble gjort nøyaktig, slik at risikoen for “feil” skulle minskes, og at resultatet ble så nøyaktig som mulig.

Deltakerne i prosjektet gikk på ungdomsskolen fra 8-10 klasse, noe som kan bidra til at resultatene ikke blir nøyaktige. Dette kan være på grunn av at de er i en usikker fase i livet, og kan være redde for å svare ærlig (Cozby & Bates, 2015). Da var det også viktig å presisere at deltakernes svar på studien ville være fullstendig anonyme, og at det var viktig for forskningen at spørsmålene i skjemaet skulle besvares ærlig og i tråd med personlige erfaringer og oppfatninger (Polit & Beck, 2010). Dersom deltakernes besvarelser baseres på hvordan de selv ønsker å fremstå, kan denne typen feilkilde være truende for studiens resultater (Polit & Beck, 2010).

I et spørreskjema er det viktig å ha en rekke spørsmål som handler om samme sak for å styrke validiteten, og derfor er det viktig at spørsmålene har høy reliabilitet (Hinton et al., 2014). Ifølge Hinton og de andre kollegaene (2014) er Cronbach's Alpha den metoden som er mest brukt for å undersøke reliabiliteten til spørsmål ved å se den interne konsistensen mellom spørsmålene som måler det samme. Den indre konsistensen ble i empirien for denne studien undersøkt ved å vurdere verdiene av Cronbach's Alpha. Ifølge Cortina (1993) ble disse verdiene betraktet som tilfredsstillende på alle tidspunkter, noe som indikerte at spørsmålene i spørreskjemaene var pålitelige. Etter SPSS ble benyttet i studien for å utføre repeated measures ANOVA-tester for å undersøke om manipuleringen av uavhengige variabler påvirket de avhengige variablene (Thomas et al., 2005). I tolkningen av resultatene fra repeated measures ANOVA ble Wilks' Lambda-verdiene analysert for å avgjøre om det var

signifikante forskjeller mellom gruppene, og partial eta squared-verdiene ble undersøkt for å vurdere i hvilken grad variasjonen kunne tilskrives den uavhengige variabelen (Thomas et al., 2005; Pierce, Block og Aguinis, 2004; Richardson, 2011). Det kan forventes at denne typen testing blir ansett som passende i denne studien, da ett av studiens formål var å undersøke om manipuleringen av deltakernes emosjonelle affekt hadde innvirkning på om deltakerne vant eller ikke.

En potensiell fordel med kvasi-eksperimentelt design, er at denne studien kan gi en bedre kontroll over forhold som kan påvirke resultatene, enn hva som er mulig i et ren observasjonsstudie (Polit & Beck, 2018). Ved studien kan man som forsker manipulere den uavhengige variabelen og se effekten på den avhengige variabelen (Johannessen et al., 2004). Samtidig kan man i denne studien gi en mer realistisk setting for forskningen enn hva som er mulig i et fullstendig eksperiment. Som forsker kan man bruke de situasjonene som er ønsket, og dermed øke studiens overførbarhet til den virkelige verden (Polit & Beck, 2018).

En annen fordel som studien potensielt hadde, var at studien ikke hadde noen stor varighet. Hver klasse hadde kun en kroppsøvingstime, sammenhengende, som kan gjøre at faktorer som utmattelse og aldring ikke hadde noe påvirkning på resultatene (Cozby & Bates, 2015). Selv om dette er tilfelle kan spørreskjema likevel være en styrke til at det gir en mulighet for relativt objektiv vurdering av respondentenes svar. Vanligvis innebærer det også mindre grad av subjektiv feil enn for eksempel intervjuer (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018).

En utfordring ved kvantitativ forskning er å ha nok deltakere, med tanke på forskningens statistiske kraft forsterkes ved større antall deltakere (Cozby & Bates, 2015). I dette prosjektet var det 162 deltakere som deltok, noe som kan sies at det er et sterkt antall når man har et cross over design. Dersom vi hadde hatt enda flere deltakere i studien, kunne vi ha undersøkt om det var en signifikant forskjell i affekten mellom vinnere og tapere i både decompitition og competition. Selv om dataene viser en forskjell, blir det vanskelig å trekke konklusjoner på grunn av det lave antallet av vinnere og tapere i hver tilnærming. I dataen var det også noen deltakere som falt bort på grunn av ugyldigheter med tanke på utfylling av spørreskjemaet. Manglende generaliseringsmuligheter kan være en svakhet i studien på grunn av bruken av et bekvemmelighetsutvalg. Dette betyr at resultatene kan være begrenset til å

gjelde kun for de deltakerne som var med i studien, og kan dermed ikke nødvendigvis generaliseres til hele populasjonen (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018).

Det er nok ingen studier som kan sies å være fri fra begrensninger og svakheter, og derfor kan det være hensiktsmessig å legge ut studiens positive sider, og negative sider (Cozby & Bates, 2015). Det at studien er blitt gjennomført med statistiske analyser for å analysere data, bør en ikke ta resultatene som endelig (Cozby & Bates, 2015). Etter hva vi kjenner til, så er det begrenset antall intervensjoner innenfor kroppsøvingsfaget på dette temaet, selv om det er i stor grad relatert til faget. Det er også ønskelig med mer forskning som gjennomfører dette temaet, men med flere intervensjoner. Siden denne studien hadde et begrenset utvalg av deltakere (162) og lengde på en dobbeltime, kan det være hensiktsmessig for fremtidig forskning å gjennomføre et større prosjekt, som for eksempel studie på et halvt år, eller til og med en longitudinell studie. Dette er fordi at elevene har en vane fra hvordan deres hverdagslige kroppsøving utøves, som automatisk vil spille en rolle for hvordan de svarer selv om vi kom inn og “staget” en tenkelig kroppsøvingstime ut ifra hvilken tilnærming en skulle hente resultat fra. Hadde en kunne “staget” dette over en lengre periode ville dette blitt den nye kroppsøvings-vanen i elevenes hverdag, som da kanskje kunne gitt et annet og kanskje mer tydelig utslag på post spørreskjemaet. I stedet for at de skulle svare på både pre- og post spørreskjema på en og samme kroppsøvingstime.

7.0 Avslutning

Dette studiet hadde som hovedmål, å undersøke hvordan elevenes emosjonelle affekt ble påvirket av konkurranse gjennom en undervisningsøkt i kroppsøving. Tilnærmingene som ble brukt for å se om det forekom en endring var konkurranse tilnærmingene competition og decompetition, samtidig som vi ønsket et svar på om å vinne vs. tape hadde en påvirkning på emosjonell affekt hos elevene. Tidligere forskning ga en avklaring på at konkurranse kan øke elevenes respons og motivasjon samtidig som det kan føre til stress og angst (Ennis, 1996). Lærerens tilrettelegging kan også ha en betydelig rolle for den affektive responsen hos elevene (Leisterer & Jekauc, 2019). Dette forklarte at elevene ville ha ulik emosjonell affekt, som viste et tydelig bilde på hvor viktig det er at læreren legger til rette for bruken av konkurranse i kroppsøvingsfaget.

Affekt og kognisjon henger tett sammen, der følelsene, tankene og tankeinnholdet hos elevene vil ha en betydning for de kognitive valgene som tas, og hvordan elevene reagerer på ulike scenarier i kroppsøvingsfaget (Norman, 2019). Dette styrker mistanker om at det emosjonelle og fysiske henger tett sammen, og er veldig avgjørende for hverandre for mestring og mestringsfølelse hos elevene. Derfor ble det viktig å finne ut mer om skjuleteknikker, for å kunne se om dette hadde en tilknytning til emosjonell affekt og konkurranse.

For å kunne hente frem data svarte elevene på to spørreskjemaer, der det var et pre- og post-spørreskjema. Ut ifra disse var det ønskelig å finne svar på hvordan elever opplever endring i emosjonell affekt ved enten vinne eller tape i kroppsøving, og hvilke av disse som ville gi positive og negative emosjoner. Spørreskjemaene kunne også gi et svar på om det var forskjell på emosjonell affekt for gutter og jenter i kroppsøving. Studien bekrefter hypotesen om at jenter og gutter vil ha ulik emosjonell affekt i kroppsøving, der resultatene viste at guttene hadde et større antall positiv emosjonell affekt enn jenter i pre-skjema. Etter studien derimot var det ingen forskjell på positiv emosjonell affekt mellom jenter og gutter. Dette ga et enda tydeligere bilde på at det fysiske og emosjonelle henger tett sammen og at affekt spiller en stor rolle for elevers opplevelse av kroppsøvingsfaget.

Til slutt var det også ønskelig og finne ut om elevene opplevde mer positiv emosjonell affekt ved bruk av competition enn decompetition i kroppsøvingstimene. Denne hypotesen viste seg å ikke stemme, da det dette ikke ga en signifikant forskjell. Det som derimot ga en signifikant forskjell, var første og andre hypotese. Det ble signifikant endring fra pre og post skjemaet når det kom til elevenes emosjonelle affekt når de vant og når de tapte. De emosjonelle responsene var relativt lik før økten, men de endret seg etter økten ut ifra om de vant eller tapte.

Årsaken til at det ikke ble signifikant forskjell blant emosjonell affekt ved competition og decompetition kan være at det ikke var nok deltakere som deltok i studien. Det var en forskjell ved studien, men siden det var for få deltakere ble det vanskelig å skille mellom tilnærmingene. I tillegg kan det være vanskelig å skille mellom konkurransetilnærmingene, da deltakerne er kjent med decompetition og bør forske i lengre tid med competition, for at det kan gi et positivt utslag. Ved studien kan vi konkludere med at konkurranse i kroppsøving kan være vanskelig å bruke for å øke emosjonell affekt, dersom fokuset er på decompetition. Men at muligens competition kan bidra til økt emosjonell affekt, dersom det hadde blitt mer forsket på. Ser vi på hva denne studien har funnet ut av, er konkurranse en svak ressurs for emosjonell affekt til de fleste elever per dags dato.

8.0 Referanseliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsoving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole.*
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). *Competition in physical education: Avoid, ask, adapt or accept?. Quest, 70(3), 385-400.*
- Babbie, E. R. (2020). *The practice of social research. Cengage Learning.*
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater.*
- Baqui, A. H. (2015). *Journal of health, population and nutrition: celebrating an exciting new phase. Journal of Health, Population and Nutrition, 33(1), 1-1.*
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I., & Lagestad, P. (2016). Trivsel i kroppsovingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak.
- Bjørnnes, A. K., & Gjevjon, E. R. (2019). *Kvalitet i kvantitativ metode—et innblikk. Sykepleien forskning, 14, 78806.*
- Boruchovitch, E., Rufini, S. E., Ganda, D. R., Miranda, L. C., & de Almeida, L. S. (2022). *Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). Psicologia, Reflexão e Crítica, 35(1), 8–8.*
- Brown, L., & Grineski, S. (1992). *Competition in physical education: An educational contradiction?. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 63(1), 17-77.*
- Bryman, A. (2016). *Social research methods. Oxford university press.*
- Cortina, J. M. (1993). *What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of applied psychology, 78(1), 98.*
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2015). *Methods in behavioral research (12th ed. ed.). Boston: McGraw-Hill Education.*

- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2007). *Athlete burnout: A longitudinal qualitative study*. *The sport psychologist*, 21(1), 1-20.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dalland, O., & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal.
- Ennis, C. D. (1996). *Students' Experiences in Sport-Based Physical Education: More Than] Apologies are Necessary*. *Quest*, 48(4), 453-456.
- Fetveit, A. (2000). *Den trojanske hest: Om metodebegrepets marginalisering av humanistisk medieforskning*. *Norsk medietidsskrift*, 7(2), 5-27.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2012). *Kvalitative og kvantitative metoder: Begreper og distinksjoner*. *Sosiologisk tidsskrift*, 20(1), 85-91.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). *Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings*. *Journal of sport and exercise psychology*, 35(1), 3-17.
- Hagen, M., Aune, O., & Lyngstad, I. (2014). *Skjuleteknikk i kroppsøving*. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61-78.
- Hanin, Y. L. . (2000). *Emotions in sport* (pp. XII, 395). *Human Kinetics*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained*. East Sussex, New York: Routledge.

- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience (the Norton series on the social neuroscience of education)*. WW Norton & Company.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Høyskoleforlaget.
- Jekauc, D., Nigg, C. R., Kanning, M., Williams, D. M., Wagner, I., & Rhodes, R. E. (2021). *Affect in Sports, Physical Activity and Physical Education*. *Frontiers in Psychology*, 5304.
- Johannessen, A, Tuft, PA og Kristoffersen, L (2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Abstrakt forlag, Oslo.
- Kaplan, M. F. (2020). *The joint effects of cognition and affect on social judgment*. In *Emotion and social judgments* (pp. 73-82). Garland Science.
- Kaufmann, C., Agalawatta, N., Bell, E., & S Malhi, G. (2020). Getting emotional about affect and mood. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 54(8), 850-852.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal.
- Lamb, C. A., Teraoka, E., Oliver, K. L., & Kirk, D. (2021). *Pupils' Motivational and Emotional Responses to Pedagogies of Affect in Physical Education in Scottish Secondary Schools*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5183.
- Layne, T. E. (2014). Competition within Physical Education: Using Sport Education and Other Recommendations to Create a Productive, Competitive Environment. *Strategies (Reston, Va.)*, 27(6), 3-7.
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). *Students' emotional experience in physical education—A qualitative study for new theoretical insights*. *Sports*, 7(1), 10.

- Loland, S. (2002). *Fair play in sport: A moral norm system*. Psychology Press.
- Lund, T. (2002). Kvasi-eksperimentelle design. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, 219-264.
- Menning, S. F., & Kampmann, J. (2021). *Når etikken er under press: relasjonsetiske aspekter og overveielser i aktuell etnografisk inspirert barnehageforskning*. In *Å forske blant barn: Kvalitative metoder* (pp. 145-162). Cappelen Damm Akademisk.
- Nie, N. H. (1975). *SPSS statistical package for the social sciences* (No. 001.6425 S67).
- Norman, E. (2019). *Affekt og kognisjon*. Universitetsforlaget.
- Olsen, T., & Wollebæk, D. (2020). *Metode og dataanalyse for samfunnsvitere*. Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y., & Lemyre, P. N. (2007). Self-regulation and strategic learning: The role of motivational beliefs and the learning environment in physical education.
- Patton, N., & Parker, J. (2017). *Decompetition in physical education: an examination of student perspectives*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 464-474.
- Pierce, C. A., Block, R. A., & Aguinis, H. (2004). Cautionary note on reporting eta-squared values from multifactor ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 916-924.
- Piper, S. (2014). *The place and limits of competition in the physical education curriculum*. Master of Arts by Research, University of Gloucestershire, Cheltenham, England.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2018). *Essentials of nursing research : appraising evidence for nursing practice* (9th ed. ed.). Philadelphia, Pa: Wolters Kluwer.
- Price, P. C., Jhangiani, R. S., & Chiang, I. C. A. (2015). *Reliability and validity of measurement*. *Research methods in psychology*.

- Rahman, M. S. (2020). *The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language “testing and assessment” research: A literature review.*
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- Rutherford, D. (2016). Affect theory and the empirical. *Annual Review of Anthropology*, 45, 285-300.
- Sandelowski, M. (2000). *Whatever happened to qualitative description?. Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.
- Sandford, R. (2019). *Competition in Physical Education: Understanding the Pros and Cons.* *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 8-12.
- Seidman, S., & Alexander, J. C. (Eds.). (2020). *The new social theory reader.* Routledge.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. L. (2016). *Competition: Was Kohn Right? Phi Delta Kappan*, 91(5), 62–67.
- Shields, D., L. & Funk, C. (2011) *Teach to Compete, Strategies*, 24:5, 8-11,
- Skjærstein, K. A. S. (2019). *Konkurransen i kroppsøving: En kvalitativ analyse av hvordan 10. klasseelever opplever konkurranseaspektet i kroppsøvingfaget* (Master's thesis, OsloMet-storbyuniversitetet. Institutt for grunnskole-og faglærerutdanning).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted.*
- St.Amant, K. (2007). *Quantitative research: a primer for technical communicators.* *Journal of Technical Writing and Communication*, 37(4), 357-366. doi: 10.2190/4Q1J-BN8G
- Stewart, K. (2007). *Ordinary affects. In Ordinary affects.* Duke University Press.
- Swartz, D. (2012). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu.* University of Chicago Press.

- Teraoka, E., Ferreira, H. J., Kirk, D., & Bardid, F. (2020). *Affective learning in physical education: A systematic review*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 460-473.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, J. S. (2005). *Research methods in physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Utdanningsdirektoratet, 2020. *Læreplan i kroppsøving, Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). *Sport education: Physical education for the new millennium?*. *Physical education and sport pedagogy*, 10(2), 181-210.

9.0 Vedlegg

1. Godkjenning fra NSD
2. Infoskriv til foreldre
3. Infoskriv til elevene
4. Spørreskjema pre-test
5. Spørreskjema post-test
6. Øktplan for studien

9.1 Godkjenning fra NSD

13.10.2022, 12:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Konkurranse i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
927556	Standard	13.10.2022

Prosjekttittel

Konkurranse i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Aron Laxdal

Prosjektperiode

30.09.2022 - 30.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personvern tjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personvern tjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 30.09.2023.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personvern tjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

Personverntjenester 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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Henriette S. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!

9.2 Infoskriv til foreldre

Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder

Konkurransen i kroppsøving

Bakgrunn og hensikt: Konkurransen har en sterk og rik tradisjon både i kroppsøvingens fag og i samfunnet ellers. Men vi vet relativt lite om hvordan konkurransen brukes som et didaktisk verktøy i kroppsøvingssammenheng og hvordan konkurransen kan påvirke elevenes motivasjon. Hensikten med dette prosjektet er derfor å belyse hvordan konkurransen brukes som et verktøy for læring i kroppsøvingens fag og hvordan konkurransen påvirker elevene. Derfor ønsker vi å stille elever på ungdomsskolen noen spørsmål om konkurransen i kroppsøvingens fag.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet? Deltakerne gjennomfører en kroppsøvingstime på 30 minutter som ledes av personer involvert i prosjektet. Før og etter timen svarer deltakerne på et spørreskjema som tar ca. 10 minutter å fylle ut. Om dere (foreldre/foresatte) ønsker å se spørreskjemaet kan dere ta kontakt med prosjektansvarlig.

Frivillig deltakelse: Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger ønsker at deres barn skal delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barna hvis du ikke velger at de skal delta eller hvis du senere velger å trekke tillatelsen. Dersom du ønsker å trekke tillatelsen senere eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Aron Laxdal. Det er mulig å delta i timen uten å delta i forskningsprosjektet.

Hva skjer med informasjon om barnet? Data som blir registrert skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med prosjektet. Opplysningene vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, eller andre direkte gjenkjennerende opplysninger. Som deltaker vil barna få et ID nummer. Dataen knyttes til dette ID nummeret. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til ID nummeret og nøkkelfilen vil oppbevares nedlåst hos prosjektansvarlig, samt destrueres etter endt datainnsamling og behandling. Innsamlet anonymisert data vil danne grunnlaget for masteroppgaver og forskningsartikler og vil bli benyttet til undervisning. Som deltaker har barnet rett til å få innsyn i data som er registrert på seg selv. Aidentifisert data (altså anonyme data, uten innhold av personopplysninger) vil bli offentliggjort etter at prosjektet er avsluttet.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om barnet: Hvis du sier ja til at barnet kan delta i prosjektet, har dere rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om barnet. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker barnet fra prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er brukt i vitenskapelige publikasjoner. Videre kan du få utlevert en kopi

av barnets personopplysninger, og du har alltid mulighet til å klage til Datatilsynet om behandling av barnets personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet? Vi behandler opplysninger om barnet basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvern-regelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med Personverntjenester (e-post: personverntjenester@sikt.no, telefon: 53 21 15 00).

Annet: Hvis barnet føler ubehag under eller i etterkant av kroppøvingstimen kan du ta kontakt med UjAs personvernombud Trond Hauso, epost: trond.hauso@uia.no, tlf: 41212048, eller Professor Sveinung Berntsen, epost: sveinung.berntsen@uia.no, tlf: 38141045, instituttleder på instituttet forskningsprosjektet hører til. De er uavhengig av prosjektet, og er tilgjengelige hvis du har behov. Datainnsamling forventes avsluttet senest i april, 2023, og prosjektslutt forventes senest i september 2023.

Med vennlig hilsen
Aron Laxdal
Prosjektleder

Aron Laxdal
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder
Mobil: + 47 452 65 312
aron.laxdal@uia.no

Samtykke til deltakelse i prosjektet «Konkurransen i kroppøving»

Ved å si ja til at barnet deltar i prosjektet, har du rett til å få innsyn, rette opp i og få kopiert hvilke opplysninger som er registrert på ditt barn. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert på barnet samt at du kan til enhver tid klage til datatilsynet. Dersom du trekker tillatelsen underveis i prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger om ditt barn. Anonymiserte data som allerede har blitt brukt i vitenskapelige publikasjoner kan ikke kreves slettet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Konkurransen i kroppøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At barnet mitt deltar i kroppøvingstimen
- At barnet mitt svarer på spørreskjemaet

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av forelder/foresatt, dato)

9.3 Infoskriv til elevene

Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder

Konkurransen i kroppsøving

Bakgrunn og hensikt: Konkurransen har en sterk og rik tradisjon både i kroppsøvingens faget og i samfunnet ellers. Men vi vet relativt lite om hvordan konkurransen brukes som et didaktisk verktøy i kroppsøvingssammenheng og hvordan konkurransen kan påvirke elevenes motivasjon. Hensikten med dette prosjektet er derfor å belyse hvordan konkurransen brukes som et verktøy for læring i kroppsøvingens faget og hvordan konkurransen påvirker elevene. Derfor ønsker vi å stille elever på ungdomsskolen noen spørsmål om konkurransen i kroppsøvingens faget.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet? Deltakerne gjennomfører en kroppsøvingstime på 30 minutter som ledes av personer involvert i prosjektet. Før og etter timen svarer deltakerne på et spørreskjema som tar ca. 10 minutter å fylle ut. Om foreldre eller foresatte ønsker å se spørreskjemaet kan de ta kontakt med prosjektansvarlig.

Frivillig deltakelse: Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Aron Laxdal. Det er mulig å delta i timen uten å delta i forskningsprosjektet.

Hva skjer med informasjon om deg? Data som blir registrert skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med prosjektet. Opplysningene vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, eller andre direkte gjenkjenneriske opplysninger. Som deltaker vil du få et ID nummer. Dataen knyttes til dette ID nummeret. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til ID nummeret og nøkkelfilen vil oppbevares nedlåst hos prosjektansvarlig, samt destrueres etter endt datainnsamling og behandling. Innsamlet anonymisert data vil danne grunnlaget for masteroppgaver og forskningsartikler og vil bli benyttet til undervisning. Som deltaker har du rett til å få innsyn i data som er registrert på deg selv. Aidentifisert data (altså anonyme data, uten innhold av personopplysninger) vil bli offentliggjort etter at prosjektet er avsluttet.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg: Hvis du sier ja til å delta i prosjektet, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er brukt i vitenskapelige publikasjoner. Videre kan du få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og du har alltid mulighet til å klage til Datatilsynet om behandling 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 Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvern-regelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med Personverntjenester (e-post: personverntjenester@sikt.no, telefon: 53 21 15 00).

Annet: Hvis du føler ubehag under eller i etterkant av kroppsøvingstimen kan du ta kontakt med UjAs personvernombud Trond Hauso, epost: trond.hauso@uia.no, tlf: 41212048, eller Professor Sveinung Berntsen, epost: sveinung.berntsen@uia.no, tlf: 38141045, instituttleder på instituttet forskningsprosjektet hører til. De er uavhengig av prosjektet, og er tilgjengelige hvis du har behov. Datainnsamling forventes avsluttet senest i april, 2023, og prosjektslutt forventes senest i september 2023.

Med vennlig hilsen
Aron Laxdal
Prosjektleder

Aron Laxdal
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder
Mobil: + 47 452 65 312
aron.laxdal@uia.no

Samtykke til deltakelse i prosjektet «Konkurransen i kroppsøving»

Ved å si ja til å delta i prosjektet, har du rett til å få innsyn, rette opp i og få kopiert hvilke opplysninger som er registrert på deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert på deg samt du kan til enhver tid klage til datatilsynet. Dersom du trekker deg underveis i prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger. Anonymiserte data som allerede har blitt brukt i vitenskapelige publikasjoner kan ikke kreves slettet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Konkurransen i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kroppsøvingstimen
- å svare på spørreskjemaet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.4 Spørreskjema pre-test

Bakgrunnsinformasjon

Alder: _____

Kjønn: _____

Er du idrettsaktiv på fritiden (medlem av et idrettslag)? _____

Spørreskjema: "The Basic Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale"

Spørsmål før timen:

Hva synes du om kroppøving som fag? Her kommer noen påstander om kroppøvingstimene som du skal vurdere som usanne eller sanne for deg:

	Fullstendig usant					Fullstendig sant	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Aktivitetene i kroppøvingsfaget er i stor grad forenlig med mine valg og interesser.							
2. Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet med kroppøving.							
3. Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de andre elevene i kroppøvingsfaget.							
4. Jeg føler sterkt at kroppøvingen passer måten jeg vil være i aktivitet på.							
5. Jeg føler jeg utfører øvelsene i kroppøving veldig riktig.							
6. Jeg føler jeg kan omgås de andre elevene på en vennlig måte i kroppøving							
7. Det vi driver med i kroppøvingstimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppøving skal være.							
8. Jeg føler aktivitetene i kroppøvingstimene er noe jeg får til bra.							
9. Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de andre elevene.							
10. Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til aktivitetene i kroppøving							
11. Jeg føler jeg kan klare de oppgavene det legges opp til i kroppøvingstimene							
12. Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre elevene.							

Hva synes du om kroppsøvingstimene? Sett ring rundt svaret som passer deg best

1. Jeg liker ikke kroppsøving i det hele tatt
2. Jeg liker ikke kroppsøving så godt
3. Nøytral
4. Jeg liker kroppsøving godt
5. Jeg liker kroppsøving svært godt

Når jeg har kroppsøving føler jeg meg...	Aldri		Noen ganger			Alltid	
...glad	1	2	3	4	5	6	7
...fornøyd	1	2	3	4	5	6	7
...misfornøyd/ulykkelig	1	2	3	4	5	6	7
...aggressiv	1	2	3	4	5	6	7
...lykkelig/oppstemt	1	2	3	4	5	6	7
...frustrert/irritert	1	2	3	4	5	6	7
...begeistret/frydefull	1	2	3	4	5	6	7
...trist/lei meg	1	2	3	4	5	6	7
...entusiastisk	1	2	3	4	5	6	7

9.5 Spørreskjema post-test

Spørsmål etter timen:

Hva synes du om kroppøvingstimen? Her kommer noen påstander om kroppøvingstimene som du skal vurdere som usanne eller sanne for deg:

	Fullstendig usant					Fullstendig sant	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Aktivitetene i kroppøvingsfaget er i stor grad forenlig med mine valg og interesser.							
2. Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet med kroppøving.							
3. Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de andre elevene i kroppøvingsfaget.							
4. Jeg føler sterkt at kroppøvingen passer måten jeg vil være i aktivitet på.							
5. Jeg føler jeg utfører øvelsene i kroppøving veldig riktig.							
6. Jeg føler jeg kan omgås de andre elevene på en vennlig måte i kroppøving							
7. Det vi driver med i kroppøvingstimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppøving skal være.							
8. Jeg føler aktivitetene i kroppøvingstimene er noe jeg får til bra.							
9. Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de andre elevene.							
10. Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til aktivitetene i kroppøving							
11. Jeg føler jeg kan klare de oppgavene det legges opp til i kroppøvingstimene							
12. Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre elevene.							

Hva synes du om denne kroppsøvingstimen? Sett ring rundt svaret som passer deg best

1. Jeg likte ikke kroppsøvingstimen i det hele tatt
2. Jeg likte ikke kroppsøvingstimen så godt
3. Nøytral
4. Jeg likte kroppsøvingstimen godt
5. Jeg likte kroppsøvingstimen svært godt

I denne kroppsøvingstimen følte jeg meg...	Aldri		Noen ganger			Alltid	
...glad	1	2	3	4	5	6	7
...fornøyd	1	2	3	4	5	6	7
...misfornøyd/ulykkelig	1	2	3	4	5	6	7
...aggressiv	1	2	3	4	5	6	7
...lykkelig/oppstemt	1	2	3	4	5	6	7
...frustrert/irritert	1	2	3	4	5	6	7
...begeistret/frydefull	1	2	3	4	5	6	7
...trist/lei meg	1	2	3	4	5	6	7
...entusiastisk	1	2	3	4	5	6	7

9.6 Øktplan for studien

Gruppe / klasse: 9.klasse	Tid: 30 min	Arena: Kroppsøvingshall
Overordnet mål forankret i LK: <ul style="list-style-type: none"> • trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter • bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre 		
Konkret læringsmål:		
Elevforutsetninger: Alle elevene har forutsetningene til å klare øvelsene.		
Vurderingsform: Elevene blir ikke vurdert i denne timen.		

Hva? Innhold	Hvordan? Metode og organisering	Hvorfor? Mål og hensikt med aktiviteten	Utstyr	Tid
Hoveddel Benker mot hverandre Admiralen med blind for øynene Rekkestaffett med terning	Benker mot hverandre: Det er fire lag som skal konkurrere mot hverandre. Her er målet å frakte benkene raskest mulig over til den andre siden, uten at elevene kan være nær bakken. Ellers er det ingen andre konkrete føringer. Her må elevene bruke fantasien, og komme seg raskest mulig over fra den ene siden til den andre siden. Det vil være sterkt fokus på å vinne. De siste som kommer i mål ryker, og må se på resten ta en runde til. Admiralen i blinde -	Benkstaffett Benkstaffett er en sammensatt øvelse som byr på motoriske utfordringer i form av utholdenhet, styrke og balanse. Samtidig som elevene utfordres fysisk på disse punktene må de også jobbe mentalt med samarbeid innad i laget eller gruppa for å løse oppgaven. Oppgaven går ut på å benytte seg av to benker for å komme seg over gulvet til den andre siden uten å berøre gulvet. Av den grunn er det viktigste elementet her kommunikasjonen elevene imellom. Oppgaven i seg selv fremstår ikke motorisk kompleks om det var et enkelt individ som skulle gjennomført den, i en gruppe blir oppgaven fort mer	Benker og vester	10 min

	<p>Deltakerne deles i fire grupper og plasseres i hver sin ende av salen. I midten av salen er det plassert erteposer som elevene skal lete etter. Hver gruppe får utdelt en farge, og denne fargen skal erteposen være.</p> <p>En fra hver gruppe sendes ut med bind for øynene, og skal veiledes verbalt mellom gjenstandene av en medelev. Eleven som har bind for øynene skal komme seg gjennom hindringene, og velge riktig farge på erteposen, for deretter å komme tilbake til laget sitt.</p> <p>Alle på laget skal ha hentet en ertepose før leken er ferdig.</p> <p>Rekkestafett med terning Det skal være fire lag mot hverandre. Hvert lag deler seg i to igjen, og stiller seg på en rekke på hver sin side av hallen. Den ene siden av laget skal kaste en terning, og kan ikke begynne å løpe før vedkommende har kastet en sekser på terningen. Når personen har fått en sekser må han/hun løpe over til andre side av hallen og hente lagkompis fra laget. Når de skal over, må en av elevene være</p>	<p>kompleks, og elevene må ikke lenger bare tilpasse seg sine egne motoriske begrensninger, men må også bidra til å løfte frem gruppa sine samlede ferdigheter. Dette er for oss en god øvelse å observere da elevene vil tydelig synes i gjennomføringen, samtidig som det er en oppgave hvor elever fort kan måtte jobbe med seg selv for å bidra i gruppa. Samtidig er dette en øvelse som kan gjøre at enkelte elever føler seg som syndebukker om de gjør en feil som medfører at gruppa ikke kommer over uten å ha vært i bakken.</p> <p>Admiralen Vi ønsker her å la elevene få jobbe sammen for å nå et felles mål, elevene skal jobbe hvor en elev har bind for øynene mens den andre geleider den rundt for å plukke opp objekter på banen. Her får elevene en øvelse der fysiske forutsetninger har minimalt å si, de må jobbe sammen for å løse oppgaven og det er en oppgave som kan utfordre komfortsonen til elevene. Vil dette påvirke hvor engasjerende og givende øvelsen er?</p> <p>Rekkestafett med terning Rekkestafett med terninger er en vri på en tradisjonell konkurranseøvelse. Vi har her valgt å implementere terninger for å gjøre en stafett som til vanlig kun ville gått på hvor</p>	<p>Blind for øynene, erteposer, vester og benker</p>	<p>10 min</p>
--	---	---	--	---------------

	<p>en trillebår. Når de har kommet seg tilbake til den andre siden, kan neste person i rekken begynne å kaste terning. Leken er ferdig når alle er blitt hentet fra den andre siden.</p>	<p>fort du kan løpe frem å tilbake, til nå hvor det er lagt inn et element av ren tilfeldighet i form av terningene.</p>	<p>Terninger og vester</p>	<p>10 min</p>
--	--	--	----------------------------	---------------