

## **Motiverte vinnere og demotiverte tapere:**

En kvasiexperimentell studie på konkurranse i kroppsøvingsfaget

ROBIN BRATLUND  
NORA HASDAL

### **VEILEDERE**

Tommy Haugen og Aron Laxdal

**Universitetet i Agder, 2023**

Avdeling for lærerutdanning

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving



## **Forord**

Et fem-års langt studieløp nærmer seg slutten. Det har for oss vært fem lærerike, interessante, spennende og innholdsrike år. At vi etter endt studieløp sitter igjen med en mastergrad er noe vi setter høyt. Vi skal nå inn i læreryrket fra høsten av og gleder oss til å benytte kunnskapen som vi har tilegnet oss gjennom utdanningen ved Universitet i Agder. Vi gleder oss til å innta lærerrollen, og overføre gleden og nytteverdien kroppsøving har som fag til våre fremtidige elever. Kroppsøving har alltid vært et av våre favorittfag på skolen, og vi håper at vi kan inspirere elever til å føle samme tilknytning til faget. Vi har alltid verdsatt fysisk aktivitet og håper at vi kan bidra til livslang bevegelsesglede for våre elever.

Prosessen med å skrive og ferdigstille en masteroppgave, har for oss vært utfordrende, spennende og lærerik. Vi vil utrette en stor takk til våre veiledere Tommy Haugen og Aron Laxdal. Uten deres hjelp ville dette prosjektet vært betydelig vanskeligere å gjennomføre. Dere har gjennom hele prosjektet vært tilgjengelige og behjelpelige når vi har etterspurt veiledning. Deres konstruktive tilbakemeldinger, engasjement for faget og hyggelige samtaler har for oss vært motiverende og til stor hjelp for å fullføre dette prosjektet.

Vi har de siste årene samarbeidet mye gjennom studieløpet, noe som gjorde det naturlig for oss å skrive masteroppgaven sammen. Dette har vi aldri angret på, og vi vil takke hverandre for et godt samarbeid, hvor vi alltid har vært ærlig og behjelpelig ovenfor hverandre.

Øvrig vil vi takke våre samboere for at de gjennom hele studiet har viet deres støtte og tålmodighet til oss.

Til slutt vil vi gi en stor takk til forskningskolene, lærerne og elevene som deltok på prosjektet. Prosjektet ville ikke vært gjennomførbart uten dere.

Kristiansand, mai 2023

Robin Bratlund og Nora Hasdal

## **Redegjørelse for samarbeid**

I dette prosjektet har vi inkludert hverandre i alle delene som masteren inneholder. Vi har underveis fordelt oppgaver, jobbet selvstendig og drøftet hvordan innholdet skulle være i fellesskap. Til tross for at vi har bodd to forskjellige steder, har vi hatt jevnlig kontakt gjennom zoom-møter og møttes fysisk når dette har vært nødvendig. Dermed kan vi begge stå inne for det endelige produktet. Vi føler at samarbeidet har fungert godt og vi er fornøyde med valget av hverandre som samarbeidspartner.

## **Sammendrag**

Hensikten med studien var å undersøke hvordan de to motstridende konkurransetilnærmingene competition og decompetition, og utfallet av konkurranse påvirket elevenes motivasjon. Opplevelsen av motivasjon ble målt etter grunnleggende psykologiske behov, som er en subteori innenfor selvbestemmelsesteorien. Prosjektet er en kvasieksperimentell studie, hvor det ble benyttet et 2x2 faktorielt design. Prosjektet består av et utvalg på 164 respondenter fra to ungdomsskoler i Sør-Norge, fordelt på 53% gutter og 46% jenter. Det ble benyttet et undervisningsopplegg med forskjellige konkurranseaktiviteter, der aktivitetene var like i begge tilnærmingene. Det ble benyttet competitiontilnærmingen på halvparten av utvalget, mens den resterende part benyttet decompetitiontilnærmingen. Manipulasjonen ble hovedsakelig styrt av lærerens fokus på utfall i konkurransetilnærmingene. Resultatene viste at det ikke var signifikant forskjell ved elevens opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene, på bakgrunn av hvilken konkurransetilnærming som ble praktisert. Ved utfallet i konkurranse var det signifikante forskjeller ved elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Den seirende grupperingen viste en liten oppgang i opplevelsen av de grunnleggende psykologiske behovene, og den tapende grupperingen en markant nedgang. Diskusjonen legger vekt på at resultatene kan ha påvirkning av en idrettsdiskurs som står sentralt i faget. Til tross for lite forskning på feltet kan prosjektet gi et innblikk i hvordan konkurranseaspektet og utfallet av konkurranse har påvirkning på elevens motivasjon.

Nøkkelord: Diskurs, konkurranse, motivasjon, utfall

## **Abstract**

The purpose of our study was to examine how the two contradictory competitive approaches, competition and decompetition, and how the outcome of competition affects the pupils' motivation. The motivation experience was measured after the basic psychological needs, a sub-theory within the self-determination theory. The research is a quasi-experimental study where a 2x2 factorial design was applied. The research comprises 164 respondents from two secondary schools in the South of Norway, distributed 53% boys and 46% girls. A teaching plan with different competitive activities was applied where both approaches were similar. The competition approach was applied to half the selection, while the remaining used decompetition. The manipulation was mainly guided by the teacher's focus on outcomes in the competition approaches. The results show no significant difference in the pupils' experience of the basic physiological needs, based on which competitive approach was practiced. At the outcome of the competition, there were significant differences in the pupils' experience of the basic psychological needs. The winning group showed a slight increase in the experience of the basic psychological needs and the losing grouping marked a decrease. The discussion emphasizes that the results may be influenced by a sports discourse that is central to the subject. Despite little research in the field, the project can give an insight into how the aspect of competition and the outcome of competition influence the pupils' motivation.

**Keywords:** Competition, discourse, motivation, outcome

# Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon .....	1
1.1 Målet med studien.....	3
2.0 Teoretisk rammeverk .....	4
2.1 Motivasjon og selvbestemmelsesteorien .....	4
2.2 De grunnleggende psykologiske behovene.....	5
2.3 Konkurransbegrepet.....	7
2.4 Konkurrans i kroppsøving.....	8
2.5 Muligheter og utfordringer ved konkurranse i kroppsøving.....	10
2.6 Anbefalinger for praktisering av konkurranse .....	13
2.7 Hypoteser .....	14
3.0 Metode.....	16
3.1 Kvasiekperimentelt forskningsdesign .....	18
3.2 Utvalg og prosedyre.....	20
3.3 Måleinstrumenter.....	22
3.4 Statistiske analyser.....	23
3.5 Etske overveielser.....	24
4.0 Resultater.....	26
5.0 Diskusjon.....	31
5.1 Metodisk diskusjon .....	35
6.0 Oppsummering.....	41
7.0 Litteraturliste .....	43
8.0 Vedlegg .....	48
Vedlegg 1 Godkjennelse fra NSD .....	48
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for elever.....	52
Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for foresatte.....	55
Vedlegg 4 Spørreskjema (Pre-test).....	58
Vedlegg 5 Spørreskjema (Post-test) .....	60
Vedlegg 6 Planleggingsskjema for undervisning .....	62

## 1.0 Introduksjon

I kroppsøvningsfagets læreplan blir det uttrykt at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og bidra til å opprettholde en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreplanen legger videre vekt på at faget skal bidra til en felles danning og identitetsskaping ved at elevene får utfordret seg i varierte bevegelsesaktiviteter. For å realisere verdigrunnlaget skal elevene i et mangfoldig læringsfellesskap håndtere utfordringer og løse oppgaver, hvor de skal få mulighet til å reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kompetansemålene i læreplanen fremstår som brede og tolkbare. Slik kroppsøving har blitt praktisert i de senere årene later det til at det foreligger en aktivitets- og idrettsdiskurs innad i faget, hvor læreren i stor grad er opptatt av høy intensitet i aktiviteter som er forenlige med idrettslige perspektiver (Aasland, 2019). I aktivitetene som blir praktisert forekommer ballaktiviteter og bruk av konkurranse som metode ofte i kroppsøvningsfaget (Andrews & Johansen, 2005; Grineski & Brown, 1992). Til tross for bruk av konkurranse i kroppsøvningsfaget, blir det ikke fremhevet noen form for bruk av konkurranse i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreren står i posisjon til å velge aktiviteter som en selv mener er forsvarlig for å nå kompetansemålene. Det kan se ut til at praksisen og aktivitetene i faget blir opprettholdt på bakgrunn av hvordan faget har blitt praktisert historisk og hvilke aktiviteter som læreren er komfortabel med å benytte (Aasland, 2019).

Det finnes flere forskjellige forståelser av konkurransebegrepet (Layne, 2014). Shields & Funk (2011) presiserer to former for konkurranse som er motstridene fra hverandre. Den ene konkurranseformen er rettet mot at man sammen skal strebe mot et felles mål, hvor fokuset er samarbeid for å løse en oppgave. Mens den andre er rettet mot å vinne og dominere motstanderen, hvor verdien er rettet mot et seirende utfall (Shields & Funk, 2011).

Studier har undersøkt muligheter og utfordringer ved å ta i bruk konkurranse som metode i kroppsøvningsfaget. I studien til Grineski & Brown (1992) blir det lagt frem at bruk av konkurranse i kroppsøvningsfaget kan føre til redusert motivasjon og læring, samt at det kan forårsake dårlig selvtillit blant enkelte elever (Grineski & Brown, 1992). Derimot viser en studie fra New Zealand at en kroppsøvningsklasse bestående av kun gutter, verdsatte og trivdes i undervisningen, da den i stor grad var dominert av konkurranseaktiviteter (Gerdin & Pringle, 2017).



Som lærer i skolen skal man legge til rette for læring for det enkelte individ, stimulere den enkeltes motivasjon og være en bidragsyter for at eleven skal tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Formålet i kroppsøvningsfaget tar blant annet for seg at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og at elevene skal lære om hvilke faktorer som påvirker motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre kommer det frem at motivasjon er en vesentlig faktor for å skape et godt læringsmiljø. Motivasjonsbegrepet fremstår som komplekst og består av mange teorier. For elevers læring vil motivasjon være en viktig faktor da elevers læring er en aktiv prosess som krever kontinuerlig innsats (Legault et al., 2006).

Forskning på motivasjon har som mål å undersøke hva som driver et individ til en bestemt handling (Deci & Ryan, 2000). Selve motivasjonen kan bli sett på som styrt av indre og ytre faktorer. Den indre motivasjonen blir betegnet ved at individet gjør valg på bakgrunn av egne interesser og egen fri vilje. Den ytre motivasjonen blir assosiert med ytre faktorer som påvirker motivasjonen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I skolen forekommer læringssituasjoner kontinuerlig, hvor motivasjon er en viktig faktor for at individet skal føle mestring og selvtilit (Ryan & Deci, 2000). Deci & Ryan (2000) trekker frem autonomi, tilhørighet og kompetanse som de grunnleggende psykologiske behovene for indre motivasjon. De argumenterer for at de tre grunnleggende behovene har innvirkning på individets helhetlige utvikling (Deci & Ryan, 2000). For å legge til rette for de tre grunnleggende psykologiske behovene, blir det vektlagt at elevene får ta selvstendige valg i undervisning, at de føler mestring i aktiviteter, og føler en tilknytning til fellesskapet.

Slik undervisning har blitt praktisert i kroppsøvningsfaget kan det tyde på at elever som er aktive i organisert idrett i større grad presterer og trives i faget (Andrew & Johansen, 2005; Säfvenbom et al., 2015; Moen et al., 2018). Som følge av aktivitet- og metodevalg later det til at de elevene som ikke har tilegnet seg ferdigheter i aktivitetene har dårligere forutsetninger, noe som kan indikere årsaken til lavere motivasjon i faget (Andrew & Johansen, 2005; Säfvenbom et al., 2015; Moen et al., 2018). Av den grunn kan det late til at ikke alle elever opplever at de grunnleggende psykologiske behovene blir tilfredsstilt på bakgrunn av hvordan faget blir praktisert.

## **1.1 Målet med studien**

Til tross for at store deler av praksisen i kroppsøving tar i bruk aktiviteter drevet av konkurranse, er det etter hva vi kjenner til mangel på tidligere forskning om hvilken betydning denne praksisen har for elevens motivasjon. For å få en bredere forståelse av hvordan konkurranse påvirker elevens motivasjon kan det være nyttig å sammenligne hvordan ulike tilnærminger til konkurranse påvirker motivasjonen. Samtidig vil det være interessant å undersøke om utfallet av konkurransen har påvirkning på elevens motivasjon. For å gjøre dette har det blitt tatt i bruk konkurransetilnærmingene competition og decompetition og undersøkt hvordan disse påvirker motivasjonen til eleven, som er målt ut ifra Deci & Ryan (1985) sin teori om de grunnleggende psykologiske behovene (Basic Psychological Needs Theory). Dette har blitt utført ved et kvasiekperimentelt design ved bruk av pre- og post-spørreundersøkelser. På bakgrunn av denne tematikken har følgende problemstillinger blitt utarbeidet;

*Hvordan påvirker to ulike konkurransetilnærminger elevers motivasjon i kroppsøvfingsfaget?*

*Hvordan påvirker utfallet av konkurranseaktivitet (vinn/tap) elevers motivasjon i kroppsøvfingsfaget?*

## 2.0 Teoretisk rammeverk

I det teoretiske rammeverket vil vi først gjøre rede for begrepet motivasjon og selvbestemmelsesteorien. Videre vil vi belyse de grunnleggende psykologiske behovene, som er en subteori innenfor selvbestemmelsesteorien. Deretter vil vi redegjøre for konkurransebegrepet, hva forskning sier om konkurranse i kroppsøvingssammenheng, hvilke muligheter og utfordringer som kan forekomme ved å benytte konkurranse i undervisning og ulike anbefalinger. Avslutningsvis viser vi til teoretiske anbefalinger for hvordan konkurranse i kroppsøving bør praktiseres.

### 2.1 Motivasjon og selvbestemmelsesteorien

Motivasjon er en faktor som påvirker elevene i deres handlinger, og begrepet kan være komplekst. Motivasjonsforskning har som formål å prøve og forstå hva som driver mennesket til å gjøre en bestemt handling (Deci & Ryan, 2000). Maehr & Meyer (1997) beskriver motivasjon som en personlig investering. De legger vekt på at motivasjonen og arbeidet med den personlige investeringen blir påvirket av individets handlingsmønster, kvaliteter, kontinuitet, utholdenhet og retning (Maehr & Meyer, 1997). Motivasjon er med på å påvirke hvilken grad av nysgjerrighet man møter en aktivitet, og har betydning for vårt eget selvbilde og den menneskelige utviklingen (Lillemyr, 2006). For elevers læring vil motivasjon være en vesentlig faktor da læring er en aktiv prosess som krever konsentrasjon over tid. Legault et al (2006) retter fokuset på viktigheten av motivasjonsbegrepet for individet, hvor det blir poengtert at mangel på motivasjon kan forårsake frustrasjon og manglende mestringsfølelse.

Motivasjonsbegrepet kan deles inn i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon tar for seg at individet gjør handlinger på bakgrunn av egne interesser og fri vilje. Mens ytre motivasjon blir assosiert med utvendige faktorer som forårsaker at motivasjonen blir opprettholdt (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Flere studier viser til at indre motivasjon er assosiert med økt engasjement, innsats, kontroll og trivsel (Beachboard et al., 2011; Deci & Ryan, 1985; Haugen et al., 2021; Ryan & Deci, 2017; Østerlie et al., 2019). På denne måten har elevene et sterkt ønske om å prøve på nytt gjentatte ganger og ikke gi opp i prosessen med å oppnå ønsket mål eller resultat.

Individets motivasjon og læringsprosess er tett knyttet opp mot hverandre. Ettersom lærings-situasjoner forekommer kontinuerlig, er motivasjonen en viktig faktor for å føle mestring og selvtillit i oppgavene og handlingene som utføres (Ryan & Deci, 2000). For elevenes

motivasjon blir selvbestemmelse ansett som en vesentlig faktor (Deci & Ryan, 1985). Selvbestemmelse innebærer at individet har et ønske om å kunne ta selvstendige valg basert på en genuin interesse og glede, som videre kan påvirke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985). Ved en indre drivkraft vil elevene etter en periode bli selvgående i læringsprosessen, som innebærer at de av egen fri vilje møter nye utfordringer uten behov for ytre motivasjon (Gagne & Deci, 2005).

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er knyttet til sammenhengen mellom indre motivasjon og graden av selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). SDT består av seks subteorier som tar for seg momenter som motiverer individet til en bestemt handling (Ryan & Deci, 2017). Av subteoriene innenfor SDT har vi hovedsakelig tatt utgangspunkt i Basic Psychological Needs Theory, som heretter vil bli beskrevet som de grunnleggende psykologiske behovene. Hovedessensen ved teorien er at mennesket aktivt må dekke de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse i sosiale miljøer for at individet skal utvikle seg mest effektivt (Bartholomew et al., 2011). De tre behovene blir ansett som viktig for individets indre motivasjon uavhengig av kultur eller stadium i utvikling (Ryan, 2009).

## **2.2 De grunnleggende psykologiske behovene**

Deci & Ryan (1985) identifiserte tre grunnleggende behov som bidragsyttere for individets indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). De tre ulike behovene er viktige for menneskers velvære og psykologiske funksjon, fordi det bidrar til en følelse av mening, mestring og sammenheng i livet. Hvis behovene ikke blir oppfylt, kan det føre til en følelse av å være mangelfull og ikke oppleve mening med tilværelsen. Et tilfredsstillende utbytte av de grunnleggende behovene blir ansett som viktig for individets helhetlige utvikling. Hvor de videre har innvirkning på individets følelse av tilstedeværelse og rolle i ulike sammenhenger (Deci & Ryan, 2000).

### *Autonomi*

Autonomibegrepet i selvbestemmelsesteorien innebærer at mennesket har behov for å ta egne valg og initiativ til handlinger som omhandler dem selv. Begrepet er videre rettet mot å ha behov for å opprettholde en kontroll og oppleve medbestemmelse i situasjoner der det oppstår ulike former for atferd i egne handlinger (Ntoumanis, 2001). Det blir poengtert at når eleven får gjøre selvstendige valg og behovet for autonomi blir dekket, vil individets indre motivasjon øke. Deci & Ryan (2000) eksemplifiserer at dersom en elev blir beordret om å gjøre lekser av

foreldrene, vil den få følelsen av liten grad av autonomi og bidrar til lav motivasjon. Om eleven på en annen side gjør lekser av egen fri vilje for å forbedre sin egen prestasjon i faget, vil den enda påvirkes av ytre motivasjon, men samtidig være på et høyere nivå av autonomi (Deci & Ryan, 2000). På denne måten viser Deci & Ryan (2000) til at bruk av selvbestemte aktiviteter gir en indre kontroll, mens aktiviteter som er påvirket av ytre faktorer blir ansett som ytre kontroll. Desto større grad aktiviteten blir styrt av ytre faktorene, vil den indre motivasjonen i større grad reduseres (Deci & Ryan, 2000).

### *Kompetanse*

Kompetanse omhandler menneskets behov for å føle mestring i hverdagen, møte utfordringer og oppnå mål. Et slikt behov kan komme til uttrykk ved at man føler seg kompetent i en aktivitet eller har en forståelse av hva som foregår i omgivelsene man er en del av. Dette er avgjørende for at mennesker skal føle at deres bidrag i en aktivitet påvirker resultatet (Ryan & Deci, 2000). Behovet for kompetanse utfordres, dersom aktiviteter eller utfordringer som elevene står ovenfor ikke gir dem en følelse av mestring (Chen et al., 2015). Det sosiale aspektet er en viktig del av kompetansebehovet. Gjennom samarbeid, anerkjennelse og tilbakemeldinger underveis i arbeidet med en oppgave kan bidra positivt til individets læringsprosess (Gagne & Deci, 2005). Tilbakemeldinger som er støttende og oppmuntrende, kan bidra til å øke troen og selvtilliten til elevenes egen kompetanse. Dette kan videre være med på å øke elevenes motivasjon for å fortsette på en oppgave, når elevene opplever mestringssituasjoner (Gagne & Deci, 2005).

### *Tilhørighet*

Tilhørighet er et behov som innebærer følelsen av en positiv opplevelse ved tilknytning til andre gjennom et sosialt miljø, for eksempel i skolen eller blant venner (Standage et al., 2003). Deci & Ryan (2000) argumenterer med at tilhørighet er et grunnleggende psykologisk behov, hvor begrepet er ekvivalent da individet må føle seg akseptert og inkludert, samtidig som den skal akseptere og inkludere andre (Deci & Ryan, 2000). Anderson-Butcher & Conroy (2002) beskriver tilhørighetsbegrepet som opplevelsen av å knytte relasjoner til andre, anerkjennelse og at man føler seg rettferdig behandlet. Dette omfatter at mennesket føler seg akseptert, forstått og opplever støtte fra andre rundt seg. Frustrasjon ovenfor dette behovet kan forekomme i situasjoner hvor individet ikke føler genuin tilknytning til personer eller det sosiale miljøet. En dårlig relasjon mellom elev og lærer eller manglende relasjon mellom medelever i en

kroppøvningsklasse, kan utfordre elevens behov for tilhørighet (Chen et al., 2015). I skole-sammenheng kan læringsmiljøet og tilknytningen til elever, lærere og skolen som helhet ha en viktig rolle for elevenes motivasjon (Ryan et al., 1994).

### **2.3 Konkurransbegrepet**

Layne (2014) presiserer at det finnes forskjellige versjoner og former av konkurranse. Han viser til konkurranse hvor fokuset er rettet mot høy intensitet, og hvor det kåres tydelige vinnere og tapere. Samtidig finnes det konkurranser som fokuserer på samarbeid, hvor et lag i fellesskap benytter hverandres styrker for å løse en oppgave eller aktivitet (Layne, 2014).

Shields & Funk (2011) presiserer to tilnærminger til konkurransebegrepet, hvor tilnærmingene er tydelige motsetninger. Den første tilnærmingen blir kalt *competition*. Opprinnelsen til ordet *competition* bygger på tankegangen om å *strebe* eller *søke* med andre (Shields & Bredemeier, 2011). Shields & Bredemeier (2011) assosierer *competition*-begrepet som at konkurranse er et partnerskap. Om konkurranse omhandler å strebe eller søke med andre, vil en naturlig tankegang innebære at samarbeid står i fokus fremfor den enkelte utøvers interesse (Shields & Bredemeier, 2011). Ved *competition*-tilnærmingen vil konkurranse bli fremhevet som et samspill, hvor konkurrentene er øvingspartnere. *Competition*-tilnærmingens tankegang skal redusere fokuset rettet mot hvem som vinner, og er i større grad opptatt av å ivareta alle deltakernes interesser (Shields & Funk, 2011). Med en slik tilnærming er fokuset rettet på prosessen mot målet. Hvor læring foregår ved å løse enkelte utfordringer for videre oppnå et endelig mål. Tilnærmingen baserer seg på en forståelse om konkurranse som partnerskap og en indre motivasjon for at laget skal lykkes som et fellesskap (Shields & Funk, 2011).

Den andre tilnærmingen blir kalt for *decompetition* (Shields & Funk, 2011). Opprinnelsen til ordet *decompetition* bygger på å *strebe mot* (Shields & Bredemeier, 2011). Prosessen med å strebe mot kan bli assosiert med overlegenhet over motstandere, hvor tilfredstillelse kommer fra ytre belønninger og at konkurransen kun tjener vinnerens interesse (Shields & Funk, 2011). Shields & Bredemeier (2011) forklarer *decompetition* metaforisk, hvor de assosierer konkurranse-tilnærmingen som en krigsforståelse. I *decompetition*-tilnærmingen er hovedfokuset rettet mot den som vinner, og at dette foregår på motstanderlagets bekostning (Shields & Funk, 2011). Med et krigsmetaforisk syn finnes det etiske og moralske prinsipper, likevel kan det late til at et sterkt ønske om et seirende utfall forårsaker konsekvenser for moralen

(Shields & Bredemeier, 2011). Ved en decompetitionforståelse gjør deltakerne alt i sin makt for å komme seirende ut av aktiviteten, i tillegg til å vise overlegenhet over sine motstandere. På bakgrunn av krigsmetaforen som ligger til grunn for decompetitiontilnærmingen antyder Shields & Bredemeier (2011) at tilnærmingen kan føre til problematiske holdninger, verdier og atferd. Det later det til at den ytre motivasjonen står sterkt, hvor fokuset er rettet mot anerkjennelse for prestasjoner, og at enkelte elever kan forsøke å ta i bruk negativ atferd for å oppnå ønsket utfall i aktivitetene.

Det er tydelige forskjeller mellom de to tilnærmingene. Competitontilnærmingen tar i stor grad hensyn til at alle deltakernes interesse, hvor de sammen skal strebe i fellesskap. Derimot har decompetition fokus på enkeltindivider eller grupper alene, hvor hovedmålet er å komme seirende ut av aktiviteten (Shields & Funk, 2011). Selv om competition tar for seg samarbeid, så er ikke ønsket om et seirende utfall fraværende. Likevel står en sterk kollektiv tankegang som omhandler å gjøre hverandre gode, fremfor å dominere det andre laget (Shields & Bredemeier, 2011). Decompetitiontilnærmingen legger større vekt på et seirende utfall, hvor konkurranse omhandler å strebe mot. Tilnærmingen er i hovedsak opptatt av et seirende utfall (Shields & Bredemeier, 2011).

## **2.4 Konkurransen i kroppsøving**

Kroppsøving er et fag hvor elevenes fysikk og aktivitetsnivå kommer til syne, og i større grad er i fokus sammenlignet med mer teoretiske fag (Nyberg & Larsson, 2014). Da LK06 var den gjeldende læreplanen var det et stort fokus på høy intensitet, testing og prestasjoner, som kan relateres til en idrettsdiskurs (Aasland, 2019). Diskursbegrepet fremstår som komplekst og med forskjellige forståelser av forskere. Aasland (2019) beskriver diskursbegrepet som en bestemt måte å se verden på, og hva som blir sosialt og kulturelt akseptert. I Andrews & Johansen (2005), blir det vist til at konkurranse blir mye brukt som undervisningsmetode de senere årene i grunnskolen. I noen ulike konkurransepregede aktiviteter som benyttes i kroppsøvingundervisningen er ballidretter og stafetter. I slike aktiviteter vil det ofte forekomme tydeligere vinnere og tapere, som er begreper kroppsøvingslæreren burde unngå så langt det er mulig (Layne, 2014). Med Fagfornyelsen og LK20 har fokuset beveget seg over til at elevene skal utforske og øve på varierte bevegelsesaktiviteter. I tillegg er det ikke beskrevet i noen av kompetansemålene for grunnskolen, at bruk av konkurranse må være en faktor for å oppnå formålet med kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I studien til Moen et al (2018) viser resultatene til at elever opplever et kroppsøvfingsfag som i stor grad benytter ballidretter, og da hovedsakelig fotball, basketball, håndball og innebandy. Ved slike aktiviteter blir det ofte benyttet mange elever på hvert lag, hvor det tydelig kommer frem hvem som vinner og taper. Aktivitetene er sportslige aktiviteter og blir praktisert i etablerte idrettsmiljøer. Av den grunn kan flere elever som er aktive i det idrettslige miljøet ha store fordeler med tanke på fysiske prestasjoner. Dette kan medføre at de som har tilegnet seg ferdigheter i aktiviteten fra før i større grad er aktive i undervisningen, enn de som ikke har tilegnet seg ferdigheter. Det er flere teorier om hvordan konkurranse burde benyttes i kroppsøvfingsfaget. Til tross for dette finnes det lite forskning på feltet. Derav har vi i tillegg til norske studier benyttet en utenlandsk studie som muligens kan ses i lys av hvordan kroppsøving blir praktisert i Norge.

I kroppsøvfingsfaget har det i lang tid blitt praktisert bred bruk av konkurranseaktiviteter (Grineski & Brown, 1992). Som konsekvens av hvordan konkurranse som metode har blitt benyttet, viser Grineski & Brown (1992) til at elevers samarbeid blir begrenset. På en annen side kan det late til at evner i aktiviteter og gode prestasjoner i stor grad blir belønnet (Grineski & Brown, 1992). Slike omstendigheter er tydelig internasjonalt, hvor elever som presterer godt i sportslige sammenhenger innad i skolen har mulighet for stipendiat. Som konsekvens av hvordan konkurranse har blitt brukt i kroppsøving ser det ut til at de benyttede konkurranseformene hindrer læring og aktivitet og forårsaker dårlig selvfølelse og selvtillit hos de elevene som ikke behersker aktivitetene (Grineski & Brown, 1992).

Aasland (2019) viser til at mange kroppsøvfingslærere har vært deltakende i idrettslige aktiviteter fra egen barndom og flere er trener i idrettslag på fritiden. Av den grunn bidrar kroppsøvfingslærerens erfaringer til å opprettholde en idrettsdiskurs innad i faget, hvor aktiviteter blir benyttet og praktisert i henhold til idrettslige prinsipper hvor høy aktivitet og fysiske egenskaper i stor grad blir anerkjent (Aasland, 2019). Som Grineski & Brown (1992) presiserer blir mange av aktivitetene i kroppsøving praktisert ved at det forekommer vinnere og tapere slik aktivitetene er lagt opp, eller en vinner og mange tapere. Derav blir det poengtert at de benyttede konkurranseformene ikke er egnet for å utvikle motoriske ferdigheter og adferd i kroppsøvfingssammenhenger (Grineski & Brown, 1992). Grineski & Brown (1992) argumenterer med at slike former for konkurranse kan føre til inaktivitet. De viser til en studie hvor det ble observert deltakelse og involveringer i en kickballkamp. Det ble vist til at i løpet av en hel



kamp var det hele 35% som ikke fikk tak i ballen, samt 52% som ikke kastet ballen. Ved en slik fremstilling av konkurranse er det tydelig at flere av elevene blir inaktive og ikke tar del i aktiviteten (Grineski & Brown, 1992).

I studien til Andrew & Johansen (2005) viser de til 13 jenters opplevelse av kroppsøvfaget. I studien kommer det fram at jentene gikk fra å trives i kroppsøving på barneskolen, til at trivsel ble kraftig redusert etter undervisningspraksis på ungdomsskolen (Andrew & Johansen, 2005). Det blir poengtert at jentene trakk frem at undervisning på barneskole i stor grad bestod av lekaktiviteter, hvor overgangen til ungdomsskolen førte til en endring i undervisningspraksisen som i større grad baserte seg på ballidretter (Andrew & Johansen, 2005). Jentene i studien trekker frem at aktivitetene i større grad favoriserte guttene, da flere gutter var idrettslig aktive i de aktivitetene som ble praktisert i undervisningen. Vurderingsgrunnlaget betrakter de som urettferdig, da jentene mener at undervisningspraksisen tok utgangspunkt i mestring og ferdigheter i aktivitetene som ble benyttet. Av den grunn var det lettere for guttene å oppnå bedre karakterer enn jentene, da aktivitetene som ble benyttet favoriserte guttene (Andrew & Johansen, 2005).

Jentene mente at det foreligger en problematikk i kroppsøvfaget, hvor de som ikke allerede har ferdigheter i aktiviteter som blir benyttet, står ovenfor et prestasjonspress. Det ble presisert at individuelle prestasjoner ble synlige, noe som økte prestasjonspresset. På bakgrunn av prestasjonsfokuset var det flere som følte på deltakelsesvegring, og fant på unnskylder for å unngå og delta i kroppsøvingstimene (Andrew & Johansen, 2005). Slik det kommer frem i denne studien kan det late til at undervisningen i stor grad er drevet av en idrettsdiskurs, hvor aktivitetene og hva som verdsettes i undervisning i tar utgangspunkt i idretten (Aasland, 2019).

## **2.5 Muligheter og utfordringer ved konkurranse i kroppsøving**

I henhold til nye læreplaner og fornyelse av kroppsøvfagets formål, går faget gjennom en endring. Fra å ha et sterkt fokus på det idrettslige, er man på vei mot et skifte hvor samarbeid og utforskning av aktiviteter har fått en større betydning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge Shields & Bredemeier (2011) kan motstanderlaget basert på situasjonen oppfattes som enten samarbeidspartnere eller fiender (Shields & Bredemeier, 2011). For at enkelte lagaktiviteter skal være gjennomførbare er man avhengig av at elevenes tilnærming til samarbeid er i fokus. Da vil laget være avhengig av at elevene har en felles forståelse om at reglene er bestemt for at

aktiviteten skal foregå på en hyggelig og rettferdig måte, og ikke for å sette begrensninger (Shields & Bredemeier, 2011).

Å lære hvordan elevene kan samarbeide mot et mål er en viktig ferdighet å mestre etter endt utdanning og i et fremtidig arbeidsliv (Drewe, 2000). Heidorn (2018) får frem at konkurranseaktiviteter kan være nyttig i form av at elevene lærer å bygge opp en indre motivasjon, ved å løse ulike oppgaver og aktiviteter som bidrag til senere opplevelser i yrkeslivet. I et arbeidsliv vil det sjelden forekomme belønning for å fullføre generelle oppgaver, dermed er det viktig å bygge opp en elevforståelse med fokus på at mestring som gruppe er en motivasjon til å fullføre oppgaven i seg selv. Konkurranse er med på å utvikle elevenes evne til følelsesmessig kontroll (Heidorn, 2018) Når konkurranse benyttes i et læringsmiljø, kan det være med på å påvirke elevenes følelser og handlinger i læringssituasjoner (Jakobsen, 2012). På denne måten viser Heidorn (2018) til at elevene kan tilegne seg ferdigheter til å håndtere tap, enten i livet eller ved konkurranse, og fremdeles være positiv selv om utfallet ikke ble slik elevene hadde håpet på.

Det er ikke nedfelt i læreplanverket at konkurranse skal være en del av kroppsøvningsundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Som lærer er det ifølge Layne (2014) viktig å unngå å ta i bruk ord som vinnere eller tapere i konkurransesammenhenger i undervisning. Slike formuleringer kan fremkalle en negativ respons hos elevene, blant annet ved at elever unngår deltakelse eller ikke føler seg gode nok, hvis de ender på det tapende laget og får kommentarer fra medelever eller læreren (Layne, 2014). Basert på tidligere forskning er det funnet resultater som viser at elever oppfatter kroppsøvningsfaget som et pausefag, hvor de ser på faget som et avbrekk fra de andre teoretiske fagene i grunnskolen (Nyberg & Larsson, 2014). Heidorn (2018) påpeker i sin artikkel at elever kan oppleve en likegyldighet til konkurranser hvor det ikke er noen verdi i å vinne. Videre blir det trukket frem lærerens viktighet av å finne en balanse mellom terminologien som benyttes og variasjon i undervisningsopplegg, for å unngå mangel på mestringsfølelse for elever på ulike ferdighetsnivå (Heidorn, 2018).

I kroppsøvningsundervisning som er sterkt preget av konkurranse og resultatperspektiv, kan elever som ikke mestrer aktivitetene oppleve manglende mestringsfølelse, som videre kan bidra til nedsatt selvfølelse (Winters, 2021). Når manglende mestringsfølelse blir gjentakende og normalisert, kan det påvirke elevens indre motivasjon. Dette kan medføre at eleven ikke ønsker å prøve igjen i frykt for å mislykkes i aktiviteter (Aggerholm et al., 2018). Aggerholm et al

(2018) gir en innsikt i den sportslige og pedagogiske filosofien og normative argumenter tilknyttet å benytte konkurranseaktiviteter som metode i kroppsøvfingsfaget. I den sammenheng benyttes de normative begrepene: *avoid*, *ask*, *adapt* og *accept* (Aggerholm et al., 2018).

Argumentet *avoid*, innebærer å fullstendig unngå bruken av konkurranse i undervisningen. Aggerholm et al (2018) argumenter med at konkurranse kan bli oppfattet på den ene siden som en test uten større betydning. På den andre siden hevder de at konkurranse kan relateres til samarbeidsaktiviteter med ulike former for bevegelse og bidra til spenningsmomentet som konkurranse kan føre til (Aggerholm et al., 2018). Beachboard et al (2011) belyser at det å utelukke konkurranse fullstendig kan påvirke elevene som trives med denne type undervisning i negativ grad. *Ask* argumentet tar for seg at læreren gjør elevene aktiv i egen læringsprosess, ved at de sammen blir enige og kommer med forslag til aktiviteter som de ønsker å benytte. På denne måten har elevene mulighet til å ta eierskap over egne aktiviteter, noe som kan bidra til økt læringsutbytte (Aggerholm et al., 2018).

Argumentet *adapt* tar for seg tilpassing av aktivitetene. I stedet for å gjøre endringer direkte mot elevene, er tilpasning av aktivitetene i fokus. Gjennom tilpasning og endring av konkurranseaktiviteter skal elevene møte konkurranser med like vilkår og oppleve mening med aktivitetene. Ved dette argumentet kan lærerne legge til rette for en endring rundt hvordan man ser på konkurranseaspektet, endre strukturen på konkurranse og sørge for at elevene får en god opplevelse av å konkurrere (Aggerholm et al., 2018). *Accept* argumentet tar for seg at man aksepterer at elevene misliker konkurranse. I motsetning til å unngå konkurranse helt, har man akseptert at elevene kan lære av både positive og negative opplevelser i møte med konkurranseaktiviteter. Situasjonene som måtte forekomme kan dermed benyttes som læringssituasjoner, og diskutere eventuelle konflikter som måtte oppstå (Aggerholm et al., 2018).

Harvey & O'Donovan (2013) undersøkte hvilke holdninger kroppsøvfingsstudenter hadde tilknyttet bruken av konkurranse i kroppsøvfingsundervisningen. Det kom frem at flere av studentenes tanker og holdninger var basert på egne erfaringer innen kroppsøvfingsfaget som elev, idrettsaktive på fritiden og den pedagogiske opplæringen (Harvey & O'Donovan, 2013). Utvalget hadde dermed ulike tanker om tematikken. Noen var positive og som trakk frem innsats, motivasjon og å samarbeide i lag. Mens andre var mer bekymret for at elever skulle oppleve dårligere selvtillit, sterkt fokus på vinnere og tapere eller mobbing for å ha lavere

idrettslige ferdigheter. Basert på sine funn ble det konkludert med at kroppsøvingslærere bør være meget bevisste på hvilke fordeler og ulemper som kan oppstå ved å benytte konkurranse i kroppsøving. En slik bevissthet er avgjørende for å vurdere og ta riktige valg, slik at konkurranser kan bidra til positive læringssituasjoner for alle elevene i en klasse (Harvey & O'Donovan, 2013).

På samme måte som Harvey & O'Donovan (2013) undersøker lærerstudenters holdninger til bruken av konkurranse i kroppsøving, har Ennis (1999) analysert hvilke metoder læreren benytter, og hvilke utfordringer som møter dem gjennom konkurransepregede aktiviteter i undervisningssammenheng. Ennis (1999) tar opp hvordan kroppsøvingsundervisningen kan tilrettelegges for elever med ulik kultur og sosioøkonomisk bakgrunn på den beste mulige måten. Her belyses utfordringene som lærerne opplevde ved bruk av konkurransepregede aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. En av disse var at noen lærere opplevde at guttene ikke inkluderte jentene i aktivitetene i tillegg til å ikke anerkjenne dem som respektable lagspillere (Ennis, 1999). Det kom fram at lærerens strategi i slike situasjoner var å belønne guttene når de inkluderte jentene. Kjønnsforskjellene var tydelige, og guttene så på jentenes manglende ferdigheter som et problem. Jentene ble dermed kritisert for innsatsen de la ned i aktivitetene, når de ikke oppnådde guttenes forventninger. Det er derfor viktig at læreren tar hensyn og tilpasser undervisningen på en måte som bidrar til inkludering og engasjerer alle elevene i en klasse (Ennis, 1999).

## **2.6 Anbefalinger for praktisering av konkurranse**

Layne (2014) er opptatt av hvordan konkurranse kan benyttes på en hensiktsmessig måte i kroppsøvingsfaget. Dermed har han utarbeidet fem anbefalinger som det er viktig at læreren er bevisst på ved bruk av konkurranse som metode i undervisningen (Layne, 2014). Anbefalingene baserer seg på at elevenes konkurranseinstinkt ikke må ta over for den aktuelle aktiviteten, slik at ønsket om å vinne ikke går på bekostning av medelever. For enkelte elever kan det å unngå tydeligere vinnere og tapere i aktivitetene, resultere i at flere gjør et forsøk og ikke trekker seg for å unngå å mislykkes. Anbefalinger av denne typen kan være med å bidra til et tryggere og støttende læringsmiljø, som fremmer læring (Layne, 2014). Videre må læreren belønne prestasjoner, som bidrar positivt til fellesskapet. Dette kan resultere i at elevene i større grad inkluderer hverandre i aktivitetene. Læreren må legge til rette for at elevene er øvingsbilder for sine medelever i øvelser og bevegelsesaktiviteter. Slik kan den enkelte elev vise frem egne

ferdigheter, og føle mestring overfor klassen. Til slutt er det lagt vekt på at elevene skal trives og oppleve glede i aktivitetene og læringsfellesskapet (Layne, 2014).

Duncan & Kern (2020) har flere av de samme anbefalingene som Layne (2014). De har blant annet lagt vekt på at det er viktig at læreren varierer hvilke aktiviteter og idretter som benyttes i tillegg til å ha ulike vanskelighetsgrader i aktivitetene. Det er ikke en selvfølge at elevene har tilstrekkelige ferdigheter for å delta i lagkonkurranser, slik som å forstå regler, samarbeide og turtaking. På denne måten kan elevene oppleve å ta selvstendige valg angående hvilken aktivitet de ønsker å konkurrere innenfor (Duncan & Kern, 2020).

Å endre på de faste reglene i aktivitetene, kan bidra til å gi nye utfordringer og et nytt blikk på aktiviteten. I slike sammenhenger er det viktig at alle elevene har forstått reglene og har det riktige utstyret for å kunne gjennomføre og mestre aktivitetene. For å øke elevens mestringfølelse vil det å unngå negative kommentarer fra medelever være en viktig faktor. Om det forekommer negative kommentarer kan kroppsøvlingslæreren vise og eksemplifisere konstruktiv og korrigerende atferd, og dermed bruke situasjonen til et eksempel for læring, fremfor å kritisere det som blir gjort. Når det blir observert innsats og fremgang i ulike konkurransesammenhenger, er det viktig at kroppsøvlingslæreren verdsetter og vedkjenner dette overfor elevene. Slik vil elevene oppleve at deres innsats blir anerkjent (Duncan & Kern, 2020).

## **2.7 Hypoteser**

I studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning later det til at konkurranse i stor grad blir benyttet som metode i kroppsøvlingsfaget. Til tross for flere anbefalinger for bruk av konkurranse av Layne (2014) og Duncan & Kern (2020), blir faget ifølge Aasland (2019) i stor grad praktisert i likhet med den idrettslige verden, hvor verdien er lagt vekt på den seirende part og hvor fysiske egenskaper i aktiviteten blir belønnet. Bruken av konkurranse som metode i faget har blitt kritisert ved at det teoretiske rammeverket påpeker en retning for bruk av konkurranse som står i strid med hvordan den blir praktisert i kroppsøvlingsfaget. Basert på teori og tidligere forskning har vi utformet følgende hypoteser:

*1) De elevene som har competitiontilnærmingen, vil i større grad dekke sine grunnleggende psykologiske behov. Mens de elevene som har decompetiton vil opprettholde eller redusere sine grunnleggende psykologiske behov.*

*2) De elevene som vinner aktiviteten vil få en økning i opplevelsen av de grunnleggende psykologiske behov, og de som taper vil enten redusere eller opprettholde opplevelsen av de grunnleggende psykologiske behovene.*

### 3.0 Metode

Begrepet *metodologi* blir på norsk omtalt som metodelære og omhandler tilnærmingene som brukes i forskning og tar for seg det grunnleggende for å oppnå kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskningsmetoder innenfor samfunnsvitenskapen handler om hvordan man skal gå frem for å motta informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan informasjonen kan analyseres og hva informasjonen forteller oss. Forskningsmetodenes viktigste kjennetegn er åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012). Under spørsmål om forskningens kvalitet blir begrepene reliabilitet og validitet sentrale (Postholm & Jacobsen, 2018). Reliabilitet kan omtales som forskningens pålitelighet og omhandler om studien kan reproduseres med samme resultater om den blir utført på nytt med samme måleinstrumenter i et annet tidsrom og av andre forskere (Heale & Twycross, 2015). Validitet kan oversettes til studiens gyldighet. Validitet tar for seg om måleinstrumentet som blir benyttet i studien måler det som er fastsatt at man skal forske på (Hammersley, 1987). Shadish et al., (2002) definerer validitet som «grad av sannhet i en slutning». Derav er ikke validitet direkte tilknyttet metoden eller data, men konklusjonene forskeren gjør på bakgrunn av forskningen. Vurdering av validitet vil komme frem i forskerens evne til å se styrker og svakheter i egen forskning (Høgheim, 2020).

I et vitenskapelig prosjekt vil det være vesentlig å velge en metode og å være klar over metodens vitenskapsteoretiske utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved valget om hvilken metode som bør benyttes i forskning skiller man tradisjonelt mellom tilnærmingene kvalitativ og kvantitativ metode (Postholm & Jacobsen, 2018). De to metodene betraktes i Postholm & Jacobsen (2018) som to ulike metoder, samtidig som at de ikke er prinsipielt forskjellige fra hverandre, da de begge er metoder for innsamling av empiri. Flexibiliteten til de to metodene blir påpekt som en stor forskjell, da den kvantitative metoden er langt mindre fleksibel enn den kvalitative (Christoffersen & Johannessen, 2012). Begge metodene har både styrker og svakheter. Som forsker velger man ikke metode ved at man antar at den ene metoden er bedre enn den andre. Metoden blir valgt på bakgrunn av hvilken metode som er mest hensiktsmessig for å nå målet med studien (Postholm & Jacobsen, 2018).

Ved bruk av kvalitative metoder innhenter som oftest forskeren data gjennom intervjuer, observasjoner eller dokumentgransking (Kvarv, 2021). Hovedformålet med bruk av metoden

er å beskrive og forstå den andre part (Postholm & Jacobsen, 2018). Hvor motivasjonen for forskningen er å karakterisere ut ifra den innhentede dataen (Kvarv, 2021). Kvalitative teknikker åpner rom for helhetlige forståelse av fenomener og forholdet mellom fenomenene og samfunnet (Kvarv, 2021). Kvalitative metoder er i stor grad fleksible, da metodene tillater tilpasninger og spontanitet i interaksjonen mellom forsker og deltaker. Ved slike metoder stilles åpne spørsmål, hvor deltakeren står fritt til å svare på spørsmål med egne ord (Christoffersen & Johannessen, 2012). På bakgrunn av at informasjonen som blir innhentet er lite strukturert, vil det være vesentlig for forskeren å karakterisere dataen ved å identifisere mønstre, samt skape oversikt over sammenhenger i funnene (Kvarv, 2021). En tydelig styrke ved kvalitative metoder er at deltakeren får svart mer utfyllende og detaljrikt, enn det den gjør i kvantitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012). På denne måten kan forskeren få en begrunnelse, redegjørelse og forståelse for svarene deltakeren gir.

Ved kvantitative metodeprosjekter samles data inn eksempelvis ved hjelp av spørreundersøkelser (survey) eller ved eksperimenter (Kvarv, 2021). Kvantitative metoder blir benyttet der forskeren har interesse i utbredelsen av bestemte fenomener. Hensikten med en slik metode er ofte å «generalisere», hvor man ved en viss grad av sikkerhet kan si at de resultatene som har funnet sted, vil være gyldig for en større gruppe (Kvarv, 2021). I kvantitative undersøkelser er informasjonen som skal samles inn predefinert av forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved bruk av for eksempel spørreundersøkelse, må spørreskjemaet være utformet med utgangspunkt i problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Av den grunn er kvantitative metoder i motsetning til kvalitative metoder lite fleksible. I spørreskjemaer blir alle deltakere stilt identiske spørsmål, i lik rekkefølge, hvor spørsmål og svaralternativer er utarbeidet på forhånd av forskeren (Christoffersen & Johannessen, 2012). Fordelen med at de kvantitative metodene er lite fleksible er at det blir enklere og mer naturlig å sammenligne svar på tvers av deltakere og settinger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved å benytte en kvantitativ metode åpner det muligheter for å undersøke flere enheter, uten at det behøver å bety særlig økt ressursbruk (Kvarv, 2021). Samtidig har den kvantitative metoden begrensninger ved at den ikke går i dybden i individets betraktninger og underliggende forklaringer, slik som i en kvalitativ metode (Rahman, 2020).



### **3.1 Kvasiekperimentelt forskningsdesign**

Ved eksperimentell forskningsdesign forsøker forskeren ved bruk av manipulasjon å etablere forholdet mellom årsak og virkning. Dette blir utført ved at forskeren manipulerer en eller flere uavhengige variabler for å undersøke effekten av den avhengige variabelen (Thomas et al., 2005). Prosessen ved å etablere forholdet mellom årsak og virkning blir sett på som utfordrerne, hvor tre kriterier må bli presentert for å etablere forholdet. Årsaken må finne sted før virkningen. Eksempelvis viser Thomas et al (2005) til eksemplet ved et løp. Et startskudd får løperne til å starte løpet, men at løperne starter forårsaker ikke skuddet til å gå av (Thomas et al., 2005). Det andre kriteriet tar for seg at årsaken og effekten må være korrelert med hverandre. Selv om to variabler er korrelerte så betyr ikke det nødvendigvis at den ene variabelen forårsaker den andre, men årsak og virkning kan ikke forekomme uten at to variabler er korrelert (Thomas et al., 2005). Det tredje kriteriet omhandler at korrelasjonen mellom årsak og virkning ikke kan bli forklart på bakgrunn av en annen variabel. På denne måten kan årsak og virkning bli sett i form av nødvendige og tilstrekkelige forhold. Eksempelvis om tilstanden er nødvendig og tilstrekkelig til å produsere virkningen, så kan man anse det som årsaken. Samtidig finnes det alternative situasjoner (Thomas et al., 2005).

Ved logisk slutning og nøyaktige utformede eksperimenter kan årsak og virkning fastslås. På bakgrunn av dette må forskeren fastslå at det ikke finnes noen fornuftige forklaringer for endringene i den avhengige variabelen, med unntak av manipulasjonen av den uavhengige variabelen sin påvirkning (Thomas et al., 2005). Forskeren kan anvende denne logikken ved å tilfredsstillende følgende forhold: valg av godt teoretisk rammeverk, bruk av et hensiktsmessig eksperimentelt design, bruk av passende deltakere, riktig valg og kontroll av den uavhengige variabelen, korrekt bruk av statistiske modeller og analyse og riktig tolkning av resultatene (Thomas, et al., 2005).

Intern og ekstern validitet blir ansett som viktig innen eksperimentell forskning. Intern validitet i eksperimentell forskning handler om å ta for seg forholdene i forskningen ved å kontrollere alle variabler, slik at forskeren kan eliminere rivaliserende hypoteser som forklaring av resultatene. Ekstern validiteten handler om resultatenes mulighet for generaliserbarhet (Thomas et al., 2005). Ved å kontrollere og begrense forskningsmiljøet som konsekvens av manipulasjon, blir generaliserbarheten av funnene satt i fare. I forskning med sterk intern validitet vil spørsmålet om generaliserbarhet i større grad være usikker, på bakgrunn av at alt ikke blir styrt og operert

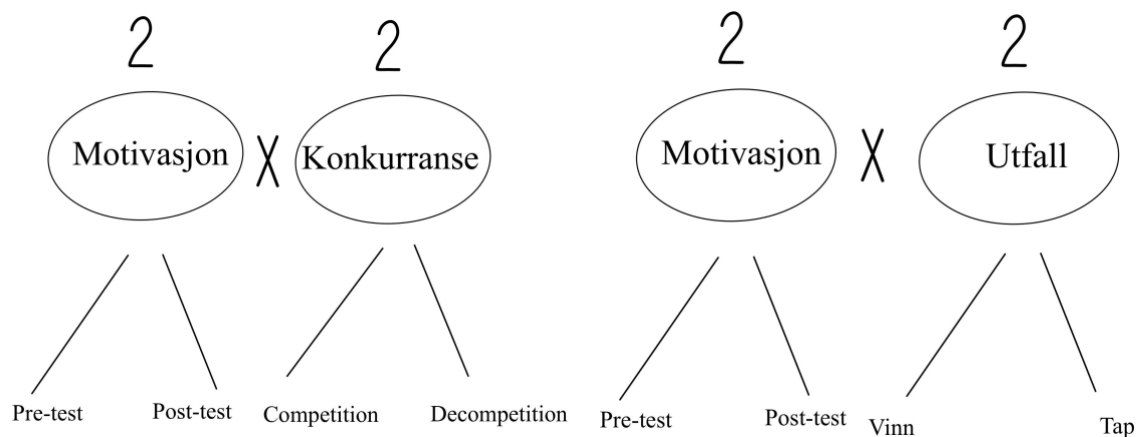
på lik måte som i kontrollerte kontekster. På bakgrunn av dette må forskeren avgjøre om det er mer viktig å ha tilstrekkelig kontroll for med sikkerhet kunne si at manipulasjonen av den uavhengige variabelen forårsaker endringen i den avhengige variabelen, eller om det er viktigere å kunne generalisere resultatene til andre populasjonssetninger. Det er ikke noe enkelt svar på hva som er egnet som mest viktig, hvor spørsmålene om prioritering av intern eller ekstern validitet ofte blir diskutert i vitenskapelige sammenkomster (Thomas et al., 2005). Innen forskning kan man ikke forvente at et enkelt eksperiment oppfyller hensyn ved alle forskningsdesign. En mer realistisk tilnærming vil være at forskeren identifiserer tydelige mål og fordeler som forskningsdesignet gir, samt hvilke begrensninger det fører til. Når det er utført kan forskeren avgjøre hvilken grad av validitet som har hovedfokuset, samtidig som den prøver å ivareta den andre type validiteten (Thomas et al., 2005).

I noen forskningssammenhenger hvor en uavhengig variabel blir manipulert, vil det ikke være meningsfullt å bruke et ordinært eksperimentell forskningsdesign (Thomas et al., 2005). Bruk av kvasiekperimentelle design har økt betraktelig de siste årene ved forskning innenfor kroppsøving, sport, utdanning, trening, samt flere arenaer (Thomas et al., 2005). Hensikten med det kvasiekperimentelle designet er å tilpasse settinger til i størst mulig grad bli lik den virkelige verden, samtidig som man prøver å kontrollere truslene mot den indre validiteten (Thomas et al., 2005). Ved bruk av kvasiekperimentelle design vil bruk av randomisering for å kontrollere trusler mot indre validitet være utfordrende og vil sjelden la seg utføre. Eksempelvis om man gjennomfører et forskningsprosjekt i skolen vil det være lite sannsynlig at skolene går med på å flytte enkeltelever på tvers av klasser, samtidig vil det være vanskelig å randomisere klasser, da det vil foreligge en sannsynlighet for at interaksjonen mellom lærere reduserer styrken til den indre validiteten (Thomas et al., 2005).

I forskningsprosjektet benyttet vi oss av et kvasiekperimentelt forskningsdesign. Designet ble brukt på bakgrunn av at vi anså det som det mest hensiktsmessig og praktisk for å få et innblikk i hvordan konkurransetilnærmingene og utfall av seier eller tap, ga utslag på elevens opplevde motivasjon i kroppsøvingstimen. På bakgrunn av denne tilnærmingen vil designet være faktorielt, da det består av flere enn en uavhengig variabel og av gjentatte målinger. I undervisningstimene ble det lagt opp aktiviteter som allerede er etablerte og praktisert i kroppsøving. Aktivitetene var like, uavhengig av hvilken gruppe med konkurransetilnærming elevene tilhørte. På denne måten ble den eneste manipulasjonen fra underviserens sin side

påvirket av fokuset på hvem som vant og tapte i de ulike øvelsene styrt av hvilken konkurranse-tilnærming som var i bruk. På denne måten ble designet fremstilt slik;

2 (gjentatte målinger, intraindividuell) x 2 (uavhengige grupper, interindividuell): Hvor vi undersøkte hvordan decompetition og competition påvirket motivasjonen og 2x2 hvordan motivasjonen ble påvirket på bakgrunn av utfallet vinn og tap.



Figur 1: Forskningsdesign

### 3.2 Utvalg og prosedyre

Deltakelsen i prosjektet var frivillig, og studien er godkjent i henhold til retningslinjene ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og Fakultetets etikk-komite (FEK). Dette utvalget var et bekvemmelighetsutvalg, på bakgrunn av praktiske årsaker og tilgjengelighet blant skolene som ønsket å delta i prosjektet. Respondentene i studien hadde tilhørighet til 8., 9. og 10. trinn, fordelt på alderen 13-16 år. Totalt utgjorde dette utvalget 164 elever (53%, gutter) og (46%, jenter).

Rekruttering av elever foregikk ved at vi tok kontakt med to skoler, hvor vi informerte om prosjektet og om de ønsket å delta. Etter at skolene ga klarsignal på at de ønsket å delta, tok vi kontakt med kroppsøvlingslærerne i fire klasser på hver skole. Vi fikk presentere prosjektet for elevene i de ulike klassene, som videre ga en indikasjon på hvor mange som ønsket å delta. Det ble presisert at elevene ikke ble vurdert i forskningstimen, at besvarelsene ble anonymisert og at det var frivillig å delta. På den ene skolen ble foresatte informert med infoskriv og de som ga tillatelse til at deres barn kunne delta i prosjektet, underskrev på samtykkeskjemaet. På den andre skolen ble foresatte kontaktet via programmet "Visma", som skolen praktiserer når de

skal kommunisere med foresatte. I programmet ga de foresatte som ønsket at deres barn skulle delta, en elektronisk signatur med Bank-ID.

For de elevene som ikke ønsket å delta i prosjektet, fikk de valget om å delta i aktivitetene som ble praktisert i forskningstimen eller gjennomføre et alternativt undervisningsopplegg som var organisert av deres ordinære kroppsøvingslærer. Dersom de deltok i aktivitetene i forskningstimen, unnlot de å svare på spørreskjemaet. Kroppsøvingslærerne presiserte at aktivitetene var i henhold til fagets praksis og mente derfor at alle kunne delta.

Undervisningstimen foregikk ved at halvparten av utvalget skulle være aktører i en undervisningstime som var basert på en decompetitiontilnærming og den andre halvparten med competitiontilnærming. Utvalget av aktivitetene var likt, men ble styrt på bakgrunn av konkurransetilnærmingen. I undervisningstimen aktualiserte vi den konkurransetilnærmingen som ble utført. Ved competitiontilnærmingen belyste vi viktigheten av å gjøre hverandre gode. Hvor det å konkurrere handlet om å jobbe sammen på lag, hvor fokuset ikke nødvendigvis var å komme først i mål, men at man klarte å samarbeide godt innad i gruppen. Videre ble det lagt vekt på å fjerne fokus på utfallet av konkurransen ved at alle elevene skulle applaudere hverandre. Ved decompetitiontilnærmingen ble fokuset rettet mot at verdien ved konkurranse var et seirende utfall. Her ble konkurransebegrepet knyttet til at elevene skulle strebe etter å komme først i mål, hvor det ikke ble presentert et tydelig fokus på samarbeid. Avslutningsvis ble det kåret en vinner for selve økta, som resten av klassen skulle applaudere. Ved å utføre det slik forholder de to gruppene seg til de samme rammene, og vi har ikke manipulert andre faktorer enn måten vi fremstilte konkurranse. Aktivitetene i forskningstimen hadde en varighet på 30 minutter, før og etter undervisningen fikk elevene 10 minutter til å besvare pre- og post-spørreskjemaene (Vedlegg 4 og 5).

### *Datainnsamling*

Datainnsamlingen foregikk over en 23 dagers periode, hvor hver klasse fikk en undervisningstime. Tidsperioden datainnsamlingen fant sted var fra undervisningstimen med gruppe 1 (05.01.2023) til gruppe 4 (28.01.2023). Ved innsamling av data samarbeidet vi med masterstudenter. Vi hadde på forhånd blitt enige om å dele de fire klassene, slik at vi gjennomførte undervisning med competitiontilnærming i to klasser, hvor de gjennomførte undervisning med decompetitiontilnærming i de to resterende klassene. I møte med gruppene ga vi elevene

en kort introduksjon om omfanget av timen. Introduksjonen ble forskjellig fremstilt på bakgrunn av hvilken konkurransetilnærming gruppen tilhørte. I introduksjonen ble det gitt informasjon angående spørreskjemaet elevene skulle utfylle før aktivitetene. Før undersøkelsen startet hadde hver elev fått tildelt et ID-nummer, som vi på forhånd hadde utfylt på spørreskjemaet elevene besvarte. Det ble tydelig informert om at elevene ikke skulle kommunisere under spørreundersøkelsen og viktigheten av at de ikke byttet spørreskjema internt underveis i prosessen med utfylling av skjema. Videre fikk hver elev utdelt pre-test spørreskjemaet (Vedlegg 4) med ID-nummer, som de skulle utfylle. Etter endt utfylling samlet vi inn spørreskjemaene. Denne gjennomføringen viste hvordan elevenes opplevelse av motivasjon i faget var før intervensjonen. Videre ble aktivitetene presentert. Aktivitetene var nøyaktig like for alle grupper og tok utgangspunkt i det samme planleggingskjemaet (Vedlegg 6). Den eneste forskjellen i timene var lærerens fokus, som var preget av hvilken konkurransetilnærming som ble undervist. Etter endt undervisning fylte elevene inn nye spørreskjemaer. Spørreskjemaet denne gangen var likt pre-testen som de tok før timen, med unntak av at spørsmålene var rettet mot den gjeldende undervisningstimen (Vedlegg 5)

### **3.3 Måleinstrumenter**

Primærdataene ble samlet inn ved bruk av spørreskjemaer som ble besvart før og etter forskningstimen. Spørreskjemaene var utformet kategorisk med rangordnede svar, som innebar at deltakerne krysset av for å måle intensiteten innen enkelte forhold basert på en likert skala 1-7, hvor de på 1 mente at en påstand var fullstendig usann, og ved 7 at påstanden var fullstendig sann.

Pre- og post-test spørreskjemaene (Vedlegg 4 og 5) ble benyttet for å undersøke elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Relevante bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, idrettsdeltakelse på fritiden og hvilke aktuelle aktiviteter ble inkludert i starten av spørreskjemaet. Elevene ble bedt om å svare på spørsmål om kjønn, alder og idrettsdeltakelse. Dersom elevene svarte ja på spørsmålet om at de deltok i noen form for idrett eller aktivitet på fritiden, kunne de skrive inn navnet på aktiviteten, som siste spørsmål om bakgrunnsinformasjon. I resultatdelen ble valg av aktiviteter delt opp i kategoriene; fotball, håndball, turn/dans, friidrett og annet. Spørsmålene var utformet ved at elevene skulle ta standpunkt til ulike faktorer for hvordan de opplevde kroppsøvingundervisningen generelt, og hvordan de opplevde forskningstimen.

### *Spørreskjema*

Bakgrunnsspørsmålene er hentet fra Säfvenbom et al (2015). For å måle elevenes opplevelse av tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, tok vi i bruk instrumentet Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES; Vlachopoulous & Michailidou, 2006). Erdvik et al (2019) har i sin forskning benyttet denne typen instrument, hvor det ble benyttet til å undersøke hvilken rolle implementering av interessebasert kroppsøving ville ha for elevenes tilfredsstillelse av deres grunnleggende psykologiske behov for dem som ikke deltok i aktiviteter på fritiden (Erdvik et al., 2019). I spørreskjemaet (BPNES), skulle elevene svare på en rekke utsagn tilknyttet kroppsøvingsfaget. De første 12 spørsmålene var påstander som elevene besvarte basert på i hvilken grad påstanden var sann eller usann, ut fra elevenes egne opplevelser. Svaralternativene benyttet en likert skala rangert fra en til syv, hvor alternativene kategoriserte fra fullstendig usant (1) til fullstendig sant (7). Eksempel på dette var følgende spørsmål; “Det vi driver med i kroppsøvingstimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være” (Vedlegg 4 og 5).

### **3.4 Statistiske analyser**

De statistiske analysene ble kalkulert i IBM SPSS Statistic - Versjon 28, hvor det videre ble utarbeidet tabeller og figurer for å illustrere de ulike funnene som ble samlet inn etter gjennomføringen av eksperimentet. Cronbach`s Alpha forteller om den indre konsistensen i et instrument, som inngår som en del av reliabilitetstesting. En tilfredsstillende indre konsistens vil være når verdien er over .70. Dette er viktig for å teste de ulike instrumentene og få ut riktige tall basert på dataene vi har samlet inn (Cortina, 1993). I vår studie samlet vi inn data som etter analysering er innenfor dette kravet. Pre- testen hadde en Cronbach`s Alpha-verdi på .915 og post- test med Cronbach`s Alpha-verdi på .931, som ifølge Cortina (1993) blir sett på som tilfredsstillende for indre konsistens. For å undersøke forskjeller mellom uavhengige grupper ble det benyttet independant sample t-test (Cozby & Bates, 2020). Signifikansnivået angir sannsynligheten for at analysen kan representere hele populasjonen, og et signifikansnivå på < .05 blir regnet som gyldig. For å estimere effektstørrelsen ved intervensjonene ble det benyttet partial eta squared (Levine & Hullett, 2002). Effektstørrelsen kan bli kategorisert og målt etter målestokk liten (0.1-0.3), middels (0.3-0.5) og stor (> 0.5; Cohen, 1988). Det ble benyttet factorial analysis of variance (faktoriell ANOVA), for å få frem hvordan ulike variabler påvirker hverandre ved gjentatte målinger (Larson, 2008).

### 3.5 Ethiske overveielser

Forskningsetiske refleksjoner innebærer å tenke over hvilke utfordringer som kan oppstå ved etiske spørsmål som er tilknyttet forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Knyttet opp mot vårt prosjekt var det viktig å ta til etterretning hvilke etiske retningslinjer og prinsipper som burde følges. I tillegg til å stille seg spørsmålet om hvordan forskningen kan gjennomføres på en etisk og ansvarlig måte (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er mange elementer som må inkluderes i slike betraktninger. Ved å se nærmere på forskningsdesignet i vårt prosjekt vil det på den ene siden bli konstruert et miljø, som læreren i utgangspunktet ikke ønsker skal forekomme, da dette strider mot formålet og kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Mens vi på den andre siden ikke utsetter deltakerne for noe som ikke forekommer i skolens kroppsøvings-sammenheng, da vi gjennom tidligere forskning har tilegnet kunnskap om at slike tilnærminger fortsatt forekommer i skolen. Dette skjer blant annet på grunn av at idrettsdiskursen fortsatt står sterkt i lærernes syn på faget, til tross for at Kunnskapsløftet 2020 og at en ny læreplan har trådt i kraft (Aasland, 2019).

I forskningsarbeidet var det viktig at personvernet ble opprettholdt slik det var beskrevet og vedtatt av NSD og FEK. Som forskere forholdt vi oss til personopplysningsloven. Loven skal være med på å beskytte elevenes verdighet og personopplysninger under hele forskningsprosessen. At forskningen ble gjennomført på en slik måte at elevenes integritet og personlige informasjon blir værende konfidensielt, er viktig for at deltakerne ikke skal miste tillit til prosjektet eller forskeren selv. Å respektere personvernet var avgjørende for og ikke redusere reliabiliteten eller validiteten på prosjektet og at informasjonen kan bli nyttig i et samfunns-perspektiv (Warin, 2011). Dermed var det viktig at informert samtykke fra elever og foresatte ble benyttet i henhold til forskningsetiske prinsipper.

ID-nummer ble benyttet for å skille de ulike besvarelsene og oppbevares hos prosjektansvarlig. Numrene vil bli destruert etter at prosjektet er over. Deltakerne har rett til innsyn og sletting av egne opplysninger som innhentes i forskningsprosjektet, dersom de skulle ønske det uavhengig av tidspunkt i forskningsprosessen. Elevene kunne når som helst trekke seg fra prosjektet dersom det var ønskelig uten å måtte oppgi noen begrunnelse (Youm & Park, 2016).

Elevene kan ha ulike opplevelser av å være deltaker i undervisningstimen. Om elevene under noen omstendighet følte ubehag under eller etter prosjektet, har både elevene og foresatte

mulighet til å ta kontakt med UiAs personvernombud, som står uavhengige til prosjektet og har taushetsplikt (Personopplysningsloven, 2018, § 18). Dette er en mulighet for elever som har behov for å snakke om egne tanker og følelser, som kan ha oppstått underveis og i etterkant av prosjektet.

Gjennomføringen av forskningen og behandling av datainnsamlingen skal være i henhold til kravene i personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper (Postholm & Jacobsen, 2018). På bakgrunn av dette har elevene og foreldrene blitt informert om forskningsprosjektet. Videre har de elevene som ønsket å delta og deres foresatte signert samtykkeerklæring for at de ønsker å delta. Vi har konsekvent lagt vekt på at det er et krav at foreldre skal signere om eleven skal delta i prosjektet. Både elever og foresatte har mottatt informasjonsskriv, hvor det tydelig ble informert om at det var frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Dette gjelder også etter endt datainnsamling. Om det er tilfellet vil forskningsmaterialet som er relatert til eleven bli destruert.

En annen faktor som er vesentlig i etiske prinsipper er punktet *krav om privatliv* (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved innsamling av data fikk deltakerne tildelt ID-nummer, slik at opplysningene ble anonymisert og behandlet uten gjenkjennende opplysninger. Det var kun autorisert personell med tilknytning til forskningsprosjektet som hadde tilgang til ID-numrene. I gjennomføringsfasen ble valg av aktiviteter i eksperimentet bestående av konkurranserelaterte aktiviteter, hvor konkurransetilnærmingene satte føringer for hvordan konkurransene ble praktisert. På en side vil elevene som var i timen hvor decompitetiontilnærmingen ble praktisert, bli utsatt for vinnermentalitet, hvor fokuset var rettet mot de som vant aktivitetene. På en annen side er dette en tilnærming som i stor grad har blitt praktisert i kroppsøving tidligere og muligens enda. Aasland (2019) viser til at elevene i møte kroppsøvingsfaget i stor grad møter undervisning som er basert på tradisjonelle undervisningsmetoder med bruk av idrettsaktiviteter (Aasland, 2019). De elevene som ikke ønsket å delta, hadde valget om å delta i de aktivitetene som ble benyttet i forskningstimen eller et alternativt opplegg som ble utført av elevenes kroppsøvingslærer. Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD; Vedlegg 1) og De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK).



## 4.0 Resultater

I resultatdelen vil det først bli presentert deskriptive data, som inkluderer alle variabelenes gjennomsnittsscore og standardavvik. Repeated Measures Anova blir fremstilt i tabell, med bruk av Pillai's Trace medfølger F-verdi, p-verdi og partial eta squared. Avslutningsvis viser vi til to figurer som illustrerer forskjell ved de grunnleggende psykologiske behov ved fokus på konkurransetilnærmingene og utfall. Videre blir de tidlige tabellene benyttet for å beskrive figurene.

Under blir det presentert bakgrunnsinformasjon i form av tabeller.

Tabell 1: Utvalg fordelt på klassetrinn og kjønn

Klassetrinn	Gutter (N=87, 53%)	Jenter (N=76, 46,3%)	Totalt (N=164)
8	38 (43,7%)	36 (47,4%)	74 (45,1%)
9	11 (12,6%)	10 (13,1%)	21 (12,8%)
10	38 (43,7%)	30 (39,5%)	68 (41,5%)

Tabell 2: Utvalg fordelt på idrettsaktivitet

Idrett	Totalt(N=164)	Prosent (100%)
Fotball	26	15,8%
Håndball	18	11,0%
Turn/dans	13	7,9%
Friidrett	3	1,8%
Annet	47	28,7%
Ikke idrettsaktiv	57	34,8%

Tabell 3: Utvalget fordelt etter hvordan godt elevene liker faget.

Spørsmål	Utvalg (N=164)	Prosent (100%)
Ikke svart på spørsmål	3	1.8%
Liker ikke kroppsøving i det hele tatt	3	1.8%
Liker ikke kroppsøving så godt	8	4.9%
Nøytral	36	22 %
Jeg liker kroppsøving godt	61	37.2%
Jeg liker kroppsøving svært godt	53	32.3%

Tabell 1 viser antall representanter av utvalget fordelt på kjønn og hvilket trinn de tilhører. Totalt 164 elever deltok i spørreundersøkelsen, hvorav en elev ikke oppga kjønn. Slik vi kan se er det et lite flertall gutter som deltok. Tabell 2 viser oversikt over hvor stor del av utvalget som er aktive i organisert idrett og hvilken idrett de driver med. Den viser at omtrentlig 65% av utvalget er aktive i organisert idrett i perioden datainnsamlingen foregikk. Tabell 3 viser statistisk fordeling av hvordan elevene liker kroppsøvningsfaget. Tabellen viser at omtrentlig 70% av utvalget liker kroppsøving godt eller svært godt. Videre viser tabellen at omtrentlig 7% ikke liker kroppsøving så godt eller i det hele tatt.

Tabell 4: Deskriptive data fra samtlige målinger

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Competition 1</b>	84	5.6¥	0.82
<b>Competition 2</b>	84	5.4¥	1.09
<b>Decompetition 1</b>	80	5.1	1.06
<b>Decompetition 2</b>	80	4.9	1.10
<b>Vinner 1</b>	45	5.4	0.94
<b>Vinner 2</b>	45	5.5φ	1.02
<b>Taper 1</b>	119	5.3	0.98
<b>Taper 2</b>	119	5.0	1.13
<b>Jente 1</b>	76	5.1	1.03
<b>Jente 2</b>	76	4.9	1.13
<b>Gutt 1</b>	87	5.6*	0.84
<b>Gutt 2</b>	87	5.3*	1.08

**Note.** *N*= valide respondenter, *M*= Gjennomsnittscore av de grunnleggende psykologiske behovene, *SD*= Standardavvik, 1= Pre- test, 2= Post- test. \*= statistisk signifikant kjønnsforskjell ved før og etter test (independent sample t-test,  $p < 0.05$ ), φ= statistisk signifikant forskjell ved konkurranseutfall ved vinner og taper etter test (independent sample t-test,  $p < 0.05$ ), ¥= Statistisk signifikant forskjell ved konkurransetilnæringer, både ved pre- og post- test (independent sample t-test,  $p < 0.05$ ).

Tabell 4 viser deskriptiv statistikk for utvalget i form av utvalgets gjennomsnittscore og tilhørende standardavvik. Pre- testen hadde en Cronbach's Alpha-verdi på .915 og post- test med Cronbach's Alpha-verdi på .931, som ifølge Cortina (1993) blir sett på som tilfredsstillende for indre konsistens. Slik tabellen viser så var det signifikant forskjell ved konkurransetilnærmingen både ved pre og post test. Elevene reduserer de grunnleggende psykologiske behovene etter intervensjonen ved begge konkurransetilnærmingene. Ved utfall ser vi at det ikke er noe signifikant forskjell ved pre- test for vinnere og tapere. Resultatet av

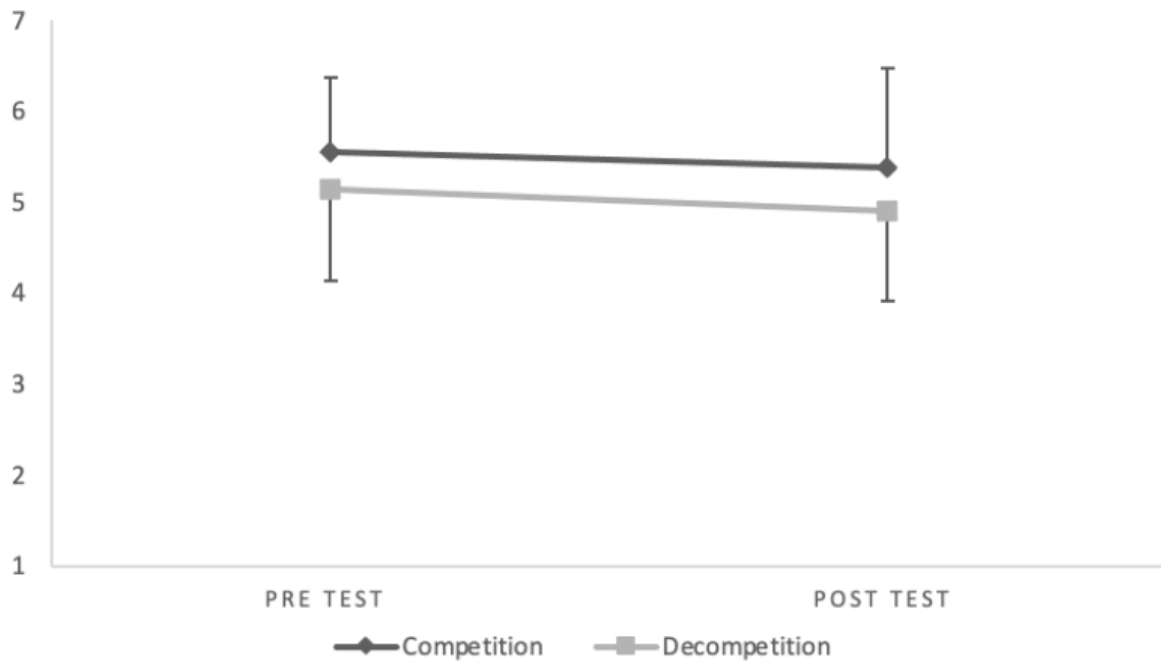
post- testen viser signifikant forskjell på bakgrunn av de som vinner og taper i aktivitetene. Vi ser at det er en liten oppgang i de grunnleggende psykologiske behovene blant vinnere i aktivitetene, og en markant nedgang for taperne. For kjønn så viser tabellen at det er en signifikant forskjell mellom gutter og jenter ved både pre- og post- test. Guttene har en betydelig høyere gjennomsnittscore av de grunnleggende psykologiske behovene i forhold til jentene ved begge tester. Tabellen viser at gjennomsnittscoren for behovene har en nedgang for begge kjønn ved post- test.

Tabell 5: Repeated Measures Anova

	<i>F (df1,df2)</i>	<i>p</i>	<i>ηp<sup>2</sup></i>
<b>BPN</b>	10.323 (1 , 162)	.002**	.060
<b>BPN * Konkurransen</b>	.224 (1 , 162)	.636	.001
<b>BPN</b>	2.928 (1 , 162)	.089	.018
<b>BPN* Utfall</b>	7.158 (1 , 162)	.008**	.042

**Note.** *F*= Tester multivariat effekt, *df1*= Hypothesis df, *df2*= Error, *p*= Signifikans verdi, *ηp<sup>2</sup>*= Partial Eta Squared, \*\*= statistisk signifikant ved  $p < 0.01$ .

Tabell 5: Benytter Pillai`s Trace for å se om det er endringer ved pre- og post-test av de grunnleggende psykologiske behovene, om det er endringer for de psykologiske behovene på bakgrunn av hvilken konkurransetilnærming som blir praktisert. Videre blir det undersøkt om det er endring for de grunnleggende psykologiske behovene ved pre- og post- test, og om det er endringer for gruppering av utfallet ved vinnere og tapere. Slik tabellen viser er det signifikante forskjeller ved pre- og post- test for de grunnleggende psykologiske behovene ( $p = .002$ ). Videre er det ingen signifikant forskjell på bakgrunn av hvilken konkurranseform som har blitt praktisert. I forhold til grupperingen av utfallet, så er det signifikant forskjell ved grunnleggende psykologiske behov for vinnere og tapere ved ( $p = .008$ ).

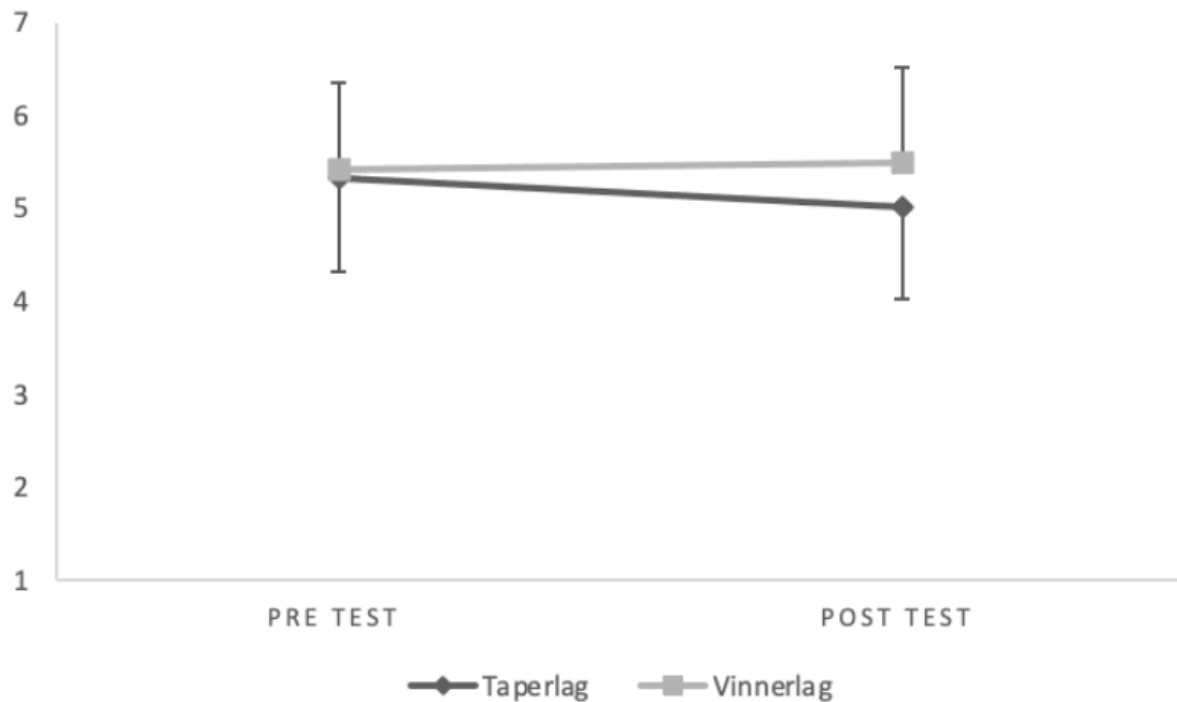


Figur 2: Endringer ved grunnleggende psykologiske ved competition og decompetition

**Note.**  $N=84$  ved competition,  $N=80$  ved decompetition. Gjennomsnittsscore og standardavvik er representert ved hvert punkt. *Pre-test*= måling av opplevelse av psykologiske behov før intervensjon fordelt på competition og decompetition. *Post-test*= måling av opplevelse av psykologiske behov etter intervensjon fordelt på competition og decompetition.

Tabell 4 viser at det var en signifikant nedgang for elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene fra før intervensjonen til etter intervensjonen ved både competition (*Differanse* -.2) og decompetitiontilnærming (*Differanse* -.2).

Tabell 5 viser at det ikke er noen signifikant forskjell på bakgrunn av tilhørende gruppering ved competition og decompetition ved ( $p=.636$ ). Figur 2 fremstiller resultatene fra pre- test til post-test ved bruk av competition- og decompetitiontilnærming. Vi ser at respondentenes gjennomsnittsscore i begge konkurransetilnærmingene er høyere ved pre- test og får en markant nedgang ved post- test.



Figur 3: Endringer i de grunnleggende psykologiske behovene ved utfall

**Note.**  $N$  vinnere= 45,  $N$  tapere= 119, gjennomsnitt og standardavvik er presentert ved hvert punkt, *Pre-test*= måling av psykologiske behov før intervensjon fordelt på vinner og taper. *Post-test*= måling av opplevelse av psykologiske behov etter intervensjon fordelt på vinner og taper.

Tabell 4 viser at vinnerne hadde en økning i de grunnleggende psykologiske behovene (*Differanse*=  $+1$ ). Videre ser vi at taperne hadde en markant redusering ved (*Differanse*  $-3$ ).

Tabell 5 viser at det er signifikant forskjell ved utfallet av konkurransen ( $p = .008$ ). Figur 3 fremstiller resultatene fra pre- test til post-test ved grupperingene vinnere og tapere. Vi ser at grupperingen med vinnere har en liten økning (*Differanse*,  $+1$ ) og at taperne har en markant nedgang (*Differanse*,  $-3$ ).

## 5.0 Diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan bruk av konkurransetilnærmingene competition og decompetition, og utfallet av hvordan konkurranse påvirket elevenes motivasjon i kroppsøving. I likhet med tidligere forskning på dette feltet, ble motivasjon målt med utgangspunkt i de grunnleggende psykologiske behovene. Det ble benyttet modifiserte spørreskjemaer tiltenkt kroppsøvningsfaget, for videre undersøke eventuelle endringer i elevenes opplevde motivasjon.

Studiens resultater viste at bruk av begge undervisningsoppleggene hadde en negativ innvirkning på elevenes motivasjon, sammenlignet med pre-test. Elevene hadde en signifikant nedgang fra pre- til post-test uavhengig av hvilken konkurransetilnærming som ble benyttet (Figur 2). Funnene kan oppfattes som noe overraskende da vi tidligere hadde satt hypoteser (Hypotese 1), som tok for seg at elevene som hadde competitiontilnærmingen burde øke opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene og decompetitiontilnærmingen burde skapt en reduisering. Ved funnene om at decompetitionintervensjonen fikk en nedgang i de grunnleggende psykologiske behovene støtter i stor grad tidligere teori ved at en slik konkurransemetode står i strid med teorier for hvordan konkurranse burde benyttes i kroppsøvningsfaget (Duncan & Kern, 2020; Layne, 2014). Competitiontilnærmingen kan i stor grad sammenlignes med de teoretiske anbefalingene for hvordan konkurranse burde bli benyttet i faget (Duncan & Kern, 2020; Layne, 2014). Å oppleve positive konkurransesituasjoner innebærer at elevene har gode fysiske, kognitive og sosiale ferdigheter, for å fungere i samarbeid og være en del av et fellesskap (Duncan & Kern, 2020).

Slik vi kan se er det lite forskning på konkurranse i kroppsøvningsfaget, og hvilken betydning det har for de grunnleggende psykologiske behovene. Likevel ser vi det som relevant å rette resultatene mot tidligere forskning som kan relateres til vår studie. Selv om tematikken ikke er helt lik, kan resultatene ses i lys av studien til Erdvik et al (2019). Studien benyttet et lignende instrument til å undersøke hvilken rolle implementering av interessebasert kroppsøving ville ha for elevenes tilfredsstillelse av deres grunnleggende psykologiske behov, og for dem som ikke deltok i aktiviteter på fritiden (Erdvik et al., 2019). Erdvik et al (2019) konkluderer med at studiens resultater viser til at interessebasert kroppsøving ikke fremmet elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Videre ble det lagt vekt på at resultatene kan være

en konsekvens av en idrettsdiskurs som i stor grad har formet faget over en lengre tid (Erdvik et al., 2019). Ved et historisk perspektiv gjennomgikk faget en navneendring fra gym til kroppsøving i 1939, til tross for endringen viser forskning at idrettsdiskursen fremdeles står sterkt i faget (Aasland, 2019).

I studien til Moen et al (2018) viser resultatene til at elevene opplever at kroppsøvingfaget i stor grad baserer seg på ballidretter, og da i hovedsak fotball, basketball og håndball, fremfor dans og andre alternative bevegelsesaktiviteter. I et slikt tilfelle bekrefter omstendigheten at kroppsøvingfaget er preget av en idrettsdiskurs. Det later det til at elevene står overfor et kroppsøvingfag, som har blitt formet og praktisert ut ifra en idrettsdiskurs over en lang periode (Aasland, 2019). Av den grunn kan muligens resultatene bli satt i lys av at elevene har en tydelig formening om hvordan kroppsøving skal bli praktisert, da den samme praksisen har blitt benyttet fra de startet på skolen. Derav kan det være utfordrerne å skape en endring i opplevelsen av de grunnleggende psykologiske behovene over en manipulert undervisningstime.

De grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet må sammen bli tilfredsstilt for at elevene skal øke følelsen av mestring og mening i aktiviteter (Deci & Ryan, 2000). Slik resultatet fremstår kan det tyde på at de grunnleggende psykologiske behovene ikke har blitt tilfredsstilt i tilstrekkelig grad. Manglende opplevelse av autonomi kan ha forekommet som en faktor. Dette forekommer når eleven føler seg kontrollert gjennom eksternt påtvunget press (Deci & Ryan, 1985). I vår studie hadde vi planlagt en forskningstime på forhånd, med modifiseringer for å undersøke bestemte faktorer. På bakgrunn av dette var det ikke mulig for elevene å påvirke, eller oppleve selvstendighet i valg av aktiviteter. Ved manglende kompetanse kan elevene føle at de mislykkes eller at de mister troen på egne ferdigheter. Manglende kompetanse kan komme til uttrykk ved at nivået av kompetanse og ferdigheter er ulikt blant elevene i en klasse (Legault et al., 2006). Imidlertid var aktivitetsutvalget basert på at elevene skulle ha tilnærmet like forutsetninger i aktivitetene. Da aktivitetene og reglene ble gjennomgått og forklart, kan situasjoner som at elever ikke fulgte med ha oppstått. Derav kan de ha mistet viktig informasjon, som kan ha redusert eller hindret opplevelsen av glede og mestring i aktivitetene. Dette kan ha resultert i at flere elever ga opp, som videre kan ha påvirket hele lagets muligheter i aktivitetene. I likhet med kompetanse blir tilhørighetsbegrepet ansett som vesentlig for at individet skal erfare positive opplevelser, ved

tilknytning til andre gjennom den sosiale konteksten i kroppsøvfingsfaget (Standage et al., 2003). Ved slike situasjoner kan opplevelsen av konkurranseinstinkt og fokuset på utfall forårsake at elever blir ekskludert, da enkeltelever fokuserer på et seirende utfall fremfor samarbeid (Andrew & Johansen, 2005).

Videre viste resultatene at utfallet av konkurransen hadde en markant innvirkning på elevenes motivasjon. Resultatene viste signifikant forskjell for elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene på bakgrunn av utfallet av konkurransene (Figur 3). I studien er det tydelig at elevene som vant aktivitetene fikk en liten økning i de grunnleggende psykologiske behovene, mens de elevene som tapte aktivitetene fikk en markant nedgang. Resultatet er delvis forenlig med det vi forventet (Hypotese 2). Likevel var nedgangen av de grunnleggende psykologiske behovene for grupperingen av den tapende part overraskende markante i forhold til grupperingen blant vinnernes oppgang.

Konkurranse i kroppsøving kan for noen elever være positivt og motiverende, og da særlig for elever som er aktive innen en form for idrett på fritiden (Säfvenbom et al., 2015). Samtidig kan bruken av konkurranse oppleves som negativ, da mye av fokuset kan være rettet mot å vinne og unngå å tape, slik at fokuset er rettet mot å beskytte elevenes egen selvfølelse. Layne (2014) hevder at dersom konkurranse blir benyttet og lært bort på en hensiktsmessig måte og unngår fokus på hvem som vinner og taper, kan det bidra til å oppnå et ønsket læringsmiljø. Ved konkurransetilnærmingene som ble praktisert var manipulasjonen ved lærerens fokus på utfallet av konkurranse sentral. Selv om competitiontilnærmingen hadde lite fokus på utfallet, resulterte det likevel til en nedgang i elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Det kan også late til at slik aktivitetene ble praktisert kan ha synliggjort hvem som vant og tapte i competitiontilnærmingen, og av den grunn kan lærerens manipulasjon av fokuset på utfallet ikke være tilstrekkelig i seg selv for å forebygge fokuset på hvem som vinner og taper. Av den grunn kan det vært interessant om fremtidige studier benytter aktiviteter hvor det i enda mindre grad synliggjør hvem som vinner og taper, for videre undersøke om det skaper endringer i elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene.

Ved resultatene av utfallet i konkurranse kan det fremstå at elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene også blir påvirket av en idrettsdiskurs. Da store deler av den ordinære undervisningen benytter aktiviteter som er forenlig med idrettslige perspektiver,



vil det være nærliggende at det forekommer seirende og tapende utfall i aktivitetene (Aasland, 2019; Andrews & Johansen, 2005; Nyberg & Larsson, 2014). Det kan late til at ikke bare aktivitetene som blir benyttet i faget står i stil med idretten, men også hva som verdsettes av ferdigheter står sterkt (Aasland, 2019; Andrews & Johansen, 2005). Av den grunn kan decompetitiontilnærmingen bli assosiert med idrettsdiskursen i faget, som i stor grad fokuserer på utfallet i aktivitetene (Shields & Bredemeier, 2011). Det er tydelig at elever som viser høy intensitet og gode ferdigheter i aktivitetene blir verdsatt i stor grad. Samtidig har det forekommet typiske straffetiltak i form av høy aktivitet for tapende lag, eller for korrigerende oppførsel slik som i idretten (Aasland, 2019). En slik praksis står i strid med kroppsøvingfagets formål, som i større grad legger vekt på tilrettelegging for mestringssituasjoner, samarbeid, øving og utprøving av nye bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Når slike praksiser blir normalisert kan det indikere at elever blir vant med praksisen og av den grunn ser på konkurranse som normativt i faget. En slik tankegang kan sammenlignes med studien til Ring & Kavussanu (2018) hvor det til tross for tydelig gjennomgang av regler, fokus på samarbeid og fair play i undervisning, kommer det frem at deltakernes endelige mål var å vinne uavhengig av hva aktivitetene omhandlet. Harvey & O'Donovan (2013) viser til at elevene selv ønsker konkurranseaktiviteter, hvor de har en klar oppfatning av at konkurranse hovedsakelig handler om å vinne eller tape. Det ble poengtert at elevene så det nødvendig å ha ferdigheter for å prestere i konkurranse, selv om ikke alle fikk utviklet sine ferdigheter gjennom slike aktiviteter (Harvey & O'Donovan, 2013). Av den grunn kan det være vanskelig for elevene å oppleve de grunnleggende psykologiske behovene, da det er en integrert tankegang rettet mot at hovedfokuset i aktivitetene er et seirende utfall.

Som en tilleggsinformasjon viste resultatene at jentene hadde lavere opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene enn guttene ved pre-test målingen (Tabell 4). Slike resultater kan ses i lys av studien til Andrew og Johansen (2005) som viser til at jenter i kroppsøvingfaget er engstelige for å ikke lykkes eller få kommentarer fra medelever i aktiviteter og da spesielt i ballspill. Problematikken som ble belyst var at utfallet av konkurransen kom frem i det øyeblikket aktiviteten var ferdig, noe som bidro til at mange jenter gruet seg til kroppsøvings-timene, da redselen for å mislykkes var tilstede (Andrew & Johansen, 2005). Til tross for at resultatene viste at guttene startet med høyere opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene, hadde guttene og jentene relativt lik nedgang ved post-test (Tabell 4). Siden en

betydelig større del av utvalget tapte i aktivitetene, kan det tenkes at det har påvirket elevenes motivasjon, da elevene i stor grad fokuserer på utfallet i aktivitetene (Ring & Kavussanu, 2018).

Slik resultatene fremstår kan indikere at idrettsdiskursen har formet elevenes opplevelse av faget, noe som har gjort det utfordrende å undersøke hvordan competition- og decompetition-tilnærmingen og utfallet av konkurranse påvirker elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Harvey & O'Donovan (2013) viser til at mange fremtidige kroppsøvlingslærere hadde egne erfaringer som baserte seg på da de selv var elever eller engasjement i idrett på fritiden. Ved slike erfaringer kan måten læreren praktiserer konkurranse i kroppsøving ha sammenheng med idrettsdiskursen i faget (Aasland, 2019). For å kunne benytte konkurranse på en hensiktsmessig måte, er det viktig at læreren har de riktige kunnskapene for å ta i bruk metoden. Læreren må være bevisst i eget planleggingsarbeid for å gjøre de riktige tilpasningene, reguleringene og modifiseringene, for å sikre inkludering i konkurranseaktiviteter. I tillegg kan læreren spørre elevene og gi dem muligheten til å medvirke i hvilke aktiviteter de ønsker å delta i (Aggerholm et al, 2018). På denne måten kan elevene få et større eierskap til aktivitetene, og muligens oppleve en større tilfredstiltelese av de grunnleggende psykologiske behovene, som videre kan bidra til en økt mestringsfølelse (Deci & Ryan, 2000).

Det vil være fornuftig å ta for seg teoretikers analyser av hvordan konkurranse burde bli praktisert i faget, samtidig være åpen for å ta i bruk anbefalinger for konkurranse inn i alternative bevegelsesaktiviteter (Layne, 2014; Duncan & Kern, 2020). Slik Shields og Bredemeier (2011) antyder vil ikke behovet i undervisning kun være tilknyttet at elever trenger læring i form av regler og bevegelser, men vel så viktig lære hvordan man skal konkurrere. Da denne studiens resultater ikke viste til oppgang i elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene ved bruk av tilnærmingene competition og decompetition, ønsker vi å fremheve behovet for langsiktig forskning på feltet. Behovet er til stede da utfordringen for dette eksperimentet i stor grad er rettet mot å endre praksis i faget over en enkelt undervisningstime kan være utfordrende, da idrettsdiskursen i faget står sterkt og medfører at elevene kan ha en forventning til hvordan kroppsøving burde bli praktisert (Erdvik et al., 2019).

### **5.1 Metodisk diskusjon**

I studier er det viktig å vise åpenheten for hvilke metodevalg og videre kunne redegjøre og belyse styrker og svakheter, samt begrensninger som resultatene kan ha vært utsatt for. På

bakgrunn av dette vil studiens funn være åpent for innsyn, dialog og diskusjon (Jacobsen, 2010). For å forebygge begrensninger og svakheter ved studier, vil det være hensiktsmessig og viktig at forskeren har tatt gjennomtenkte avgjørelser i valg av metodebruk for å gjøre studiens resultater mest mulig gyldig og pålitelig. Det vil i dette delkapittel bli belyst hvilke styrker og svakheter denne studien kan bære preg av, i tillegg til begrensninger som har blitt gjort.

Denne studien har brukt et kvasiekperimentelt design som har gjort det mulig å undersøke intraindividuelle (gjentatte målinger) og interindividuelle (ulike grupper) samtidig (Thomas et al., 2005). Forskning med eksperimentelle studier har en tydelig fordel ved at den i motsetning til andre forskningsdesign kan manipulere forholdene i forskningssituasjonen (Thomas et al., 2005). Gjennom eksperimentell forskning manipulerer forskeren uavhengige variabler for videre anslå hvilken effekt det har på den avhengige variabelen. På denne måten vil formålet ved eksperimentell forskning være å fastslå årsak og virkning (Thomas et al., 2005). I noen sammenhenger hvor den uavhengige variabelen blir manipulert, vil det kunne være utfordrende og ikke realistisk å benytte et direkte eksperimentelt design. Ved forskning i skolesammenheng vil total randomisering av elever og grupper bli vanskelig å gjennomføre. Av den grunn har kvasiekperimentelle studier økt betraktelig ved forskning i skolen de senere årene (Thomas et al., 2005). I denne studien ble konkurransebegrepet og omstendighetene av konkurranse manipulert på bakgrunn av hvilken konkurransetilnærming som ble benyttet i intervensjonen. Thomas et al (2005) viser til kriterier som må bli oppfylt i eksperimentell forskning, for å kunne fastslå sammenhengen mellom årsak og virkning. I denne studiens sammenheng måtte konkurransetilnærmingen gå forut for effekten, som i vår studie omhandlet elevens motivasjon ut ifra de grunnleggende psykologiske behovene (Thomas et al., 2005). Dette ble utført ved at vi målte de grunnleggende psykologiske behovene rett før og etter intervensjonen med bruk av konkurransetilnærming.

På bakgrunn av at forskningsprosjektet ble utført i skolekontekst lot det seg ikke å fullstendig randomisere utvalget, da vi måtte følge skolens undervisningstimer og klassesammensetninger. Derav ble det praktisert en kvasiekperimentell studie (Thomas et al., 2005). På bakgrunn av tilgjengelighet ble det foretatt et bekvemmelighetsutvalg, hvor to skoler meldte interesse, som totalt ga oss rådighet for åtte klasser. Videre ble det avgjort å benytte lik andel av competition- og decompetitionstilnærming på hver skole i form av å utjevne eventuelle forskjeller ved skolesammenheng. Derav ble det benyttet competitionstilnærmingen i to klasser på begge

skolene og decompitiontilnærming på to klasser ved begge skolene. En utfordring med en slik form for kvantitativ metode er å rekruttere nok respondenter, da et større utvalg vil kunne bidra til en styrket statistisk nøyaktighet (Cozby & Bates, 2020). Utvalget av respondenter i denne studien var 164 elever. Likevel ser vi at gjennomsnittlig bakgrunnsinformasjon i stor grad er forenlig med større tverrsnittstudier. I vår studie har 69,5 prosent besvart at de liker kroppsøvfingsfaget godt eller svært godt og 6,7 prosent ikke liker faget, som til sammenligning er relativt likt forskningen til Moen et al (2018) en studie med 1666 respondenter. Vi kan derav anta at gjennomsnittlig trivsel i utvalget er relativt likt en større populasjon. Det ville vært en fordel med flere respondenter for å styrke data innad i subgrupper, slik at vi kunne undersøkt hvordan grunnleggende psykologiske behov utviklet seg ved utfall innad i hver konkurransetilnærming. På bakgrunn av grupperingene i gjennomføringen, ble omtrent 25 prosent av utvalget vinnere. Av den grunn ga ikke andel vinnere nok statistikk kraft til å undersøke endringer etter utfall ved hver konkurransetilnærming, noe som vi anser som interessant å undersøke. I tillegg til flere respondenter, hadde det vært ønskelig med respondenter ved skoler fra hele landet. På bakgrunn av at denne studien brukte et bekvemmelighetsutvalg vil forskningen ha en manglende evne til generaliserbarhet (Cozby & Bates, 2020).

En utfordring med et kvasiekperimentelt design slik som denne studien, er at det kan oppstå en konflikt mellom den interne og ytre validiteten (Thomas et al., 2005). I den grad studien styrker den indre validiteten ved å kontrollere og sette begrensinger i forskningsmiljøet blir den ytre validiteten (generaliserbarheten) satt i fare (Thomas et al., 2005). Av den grunn må man som forsker avgjøre om man baserer forskningen på å avdekke om manipulasjonen av den uavhengige variabelen er det som resulterte i endringen til den avhengige variabelen, eller om man i større grad er interessert i å generalisere funnene (Thomas et al., 2005). I denne studien ble det foretatt en pre-test, og en post-test som etterfulgte intervensjonen. Av den grunn kan det foreligge en svakhet ved den indre validiteten da respondentene blir testet igjen med spørsmål angående det de svarte på tidligere (Thomas et al., 2005).

Det ble ikke benyttet kontrollgruppe i prosjektet, noe som kan fremstå som en svakhet for den interne validiteten (Thomas et al., 2005). Dette kunne blitt utført ved å benytte en gruppe som hadde fulgt kroppsøvfingsundervisning uten at de benyttet samme undervisningsopplegg. Problematikken rundt en slik praksis er at kontrollgruppen ikke ville blitt målt etter samme

aktiviteter. Av den grunn kan en styrke ved denne studien være at alle gruppene i eksperimentet benyttet de samme aktivitetene, hvor forskjellen i gruppene ble manipulasjonen i forhold til competition- og decompetitiontilnærmingen. På bakgrunn av at vi benyttet samme aktiviteter kunne vi i større grad utelukke at det var aktivitetene som skapte eventuelle forskjeller i elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene.

En potensiell svakhet for den ytre validiteten ved denne studien er at elevene kan bli bevisste på forskningen da studien benytter pre-test (Thomas et al, 2005). I forhold til studiens korte tidsramme vil det være en styrke for den indre validiteten, da selve gjennomføringen tok en time per gruppe og at gjennomføringen for alle gruppene foregikk i samme måned. Av den grunn vil det foreligge liten sannsynlighet for at respondentenes indre prosesser som utmattelse og aldring, i tillegg til gruppene innad vil ha påvirkning for resultatene i studien (Thomas et al, 2005). For å kontrollere den indre validiteten var det viktig at det ikke skulle oppstå uheldige hendelser som potensielt kunne ha innvirkning på eksperimentet. For å forhindre uheldige hendelser i størst mulig grad anså vi det som viktig å ha en tydelig plan for gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Det ble derav opprettet en dialog sammen med de gjeldende kroppsøvingslærerne om hvilke tiltak som skulle bli gjort om det ville forekomme slike hendelser.

Videre ble det gjennomført nøye planlegging i form av hvordan gjennomføringen av undervisningen skulle foregå, noe som bidro til god struktur i gjennomføringen. Undervisningsoppleggene tok utgangspunkt i et allerede etablert undervisningsopplegg, hvor aktivitetene i stor grad tok utgangspunkt i Layne (2014) sine anbefalinger for hvordan konkurranse som metode burde benyttes. Grunnet Layne (2014) sine anbefalinger står i stil til competitiontilnærmingen, kan gjennomføringen av decompetitiontilnærmingen bli ansett som en ikke fullverdig decompetitiontilnærming. Aktivitetene var i stor grad forenlige med hver deltakers forutsetninger, hvor hver enkelt deltaker stilte relativt likt i aktivitetene. På bakgrunn av at vi skulle sammenligne de ulike konkurransetilnærmingen ble det avgjort å utføre samme undervisningsopplegg og aktiviteter for alle gruppene. Av den grunn ble selve manipulasjonen av konkurransetilnærmingen styrt av underviserens kommunikasjon angående konkurranse og fokus på utfallet som skilte konkurransetilnærmingene. Derav ble elevene som utførte competitiontilnærmingen møtt med et mestringfokus, hvor underviser ikke hovedsakelig var opptatt av resultatene, men at oppmerksomheten ble rettet mot at elevene skulle bruke

hverandre som øvingspartnere for å utføre aktivitetene best mulig. I decompititiontilnærmingen ble elevene i større grad utsatt for et prestasjonsfokus, hvor underviser manipulerte undervisningsøkten med å rette oppmerksomheten mot at verdien ved aktivitetene var et seirende utfall.

Denne studien tok utgangspunkt i spørreskjemaet *12-item Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES; Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Spørreskjemaet har tidligere blitt benyttet i andre studier, og har blitt ansett som et pålitelig instrument (Erdvik et al., 2019). Spørsmålene ble forenklet og konkretisert slik at de skulle være forståelige for utvalgets aldersgruppe. Det ble ikke utført noen form for pilottest før spørreskjemaet ble benyttet, noe som kan indikere en svakhet da man ikke kan forsikre seg om at elevene forstod spørsmålene i undersøkelsen tilstrekkelig og om manipuleringen av øktene var i tilstrekkelig grad (Creswell, 2014). På en annen side var underviserne for kroppsøvingstimen behjelpelige ved å ha en tydelig gjennomgang av spørreskjemaet før utfyllingen startet, i tillegg til at de hjalp elevene om det var ord de ikke forstod underveis. Før elevene skulle svare på spørreskjema ble det tydelig formidlet at undersøkelsen var anonym, og at individet måtte svare selvstendig og ærlig på spørsmålene for å forebygge feilkilder “social desirability responding” (Cozby & Bates, 2020).

Ved bruk av spørreskjema som instrument for innhenting av data vil det være en fordel at skjemaet inneholder flere spørsmål som angår samme tematikk for å styrke validitet (Cozby & Bates, 2020). Det blir ansett at spørsmålene i spørreskjemaene har høy reliabilitet. I vår studie ble Cronbach's Alpha brukt som metode for å undersøke den interne konsistensen av spørsmålene, hvor den undersøker om spørsmålene måler det samme. Cronbach's Alpha verdiene ble ansett som tilfredsstillende både ved pre- og post-test (Cortina, 1993), og ga en indikasjon på at spørreskjemaenes spørsmål var reliable. I resultatdelen ble independent samples t- test benyttet for å undersøke om det var signifikante forskjeller fra pre- til post-test for de ulike gruppene. Videre ble det benyttet «Repeated Measures Anova» for å undersøke om det hadde forekommet en effekt av manipulasjonen på de uavhengige variablene til en endring av den avhengige variabelen (Thomas et al., 2005). Pillai's Trace ble benyttet for å undersøke om det var signifikante forskjeller på bakgrunn av gruppene og partial eta squared ble brukt for å undersøke hvilken grad av variasjon som kunne henvende den uavhengige variabelen (Pierce et al., 2004). De nevnte testene antas som rimelig og egnet å benytte i denne studien, ettersom

at studien ved bruk av manipulasjon i konkurransetilnæringer skulle gi en indikasjon på hvordan elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene utviklet seg i møte med ulike konkurransetilnæringer.

Etiske betraktninger i forskningssammenheng blir ansett som vesentlig, hvor ansvarlighet først må prioriteres overfor deltakerne i studien, så undersøkelsen, og til slutt forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien kan grupperingen med elevene i decompetition-tilnærmingen ha blitt utsatt for et prestasjonsklima, noe som muligens kan ha vært ukomfortabelt for enkelte elever. Likevel virker det som at denne praksisen i stor grad blir benyttet med tanke på hvordan ordinær undervisning i kroppsøving blir praktisert (Aasland, 2019). Elevene hadde mulighet for å trekke seg fra prosjektet til enhver tid om de følte det ubehagelig å delta. Elevenes vante kroppsøvingslærer var til stede i hele undervisningstimen og ville håndtert eventuelle skader som kunne oppstå. Det ble konkludert at prosjektet var forsvarlig både før og etter gjennomføringen. Om deltakeren på noe tidspunkt følte ubehag på grunn av deltakelsen i prosjektet, har eleven og foresatte mulighet for å kontakte UiA sitt verneombud.

Det blir sagt at ingen studier er fri for bias/feilkilder og av den grunn er det hensiktsmessig å ta studiens begrensninger og svakheter i betraktning (Cozby & Bates, 2020). Da studien befinner seg innenfor sosialvitenskapen, og det er benyttet statistiske analyser for å studere data, skal man ikke konsekvent anta at resultatene er riktig (Cozby & Bates, 2020). Etter det vi kjenner til er det lite forskning på denne tematikken i kroppsøvingfaget. Det hadde vært ønskelig med flere deltakere i studien. På denne måten kunne det bidratt til at vi fikk en jevnere fordeling av antall vinnere og tapere, samt at det ville vært mulig å undersøke endringer ved utfall på tvers av competition- og decompetitiontilnærming. På bakgrunn av at studien hadde begrenset utvalgsstørrelse (164), med en tidsramme på en undervisningstime for hver enkelt gruppe, kan det være hensiktsmessig at videre forskning benytter større studier over en lengre tidsramme.

## 6.0 Oppsummering

Hensikten med denne kvasiexperimentelle studien var å undersøke hvordan konkurranse-tilnærmingene competition og decompetition og utfallet av konkurransene påvirket elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget. For å undersøke tematikken ble undervisningstimene manipulert i form av hvilken konkurranse-tilnærming som ble benyttet, for videre analysering av eventuelle endringer ved elevens opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene.

Studiens resultater viste at bruk av konkurranse-tilnærmingene competition og decompetition resulterte til en nedgang i elevenes motivasjon. Fra pre- til post-test viste resultatene at grupperingene innenfor competition og decompetition, hadde en signifikant nedgang i opplevelsen av de grunnleggende psykologiske behovene. Resultatene viste at utfallet i konkurransene hadde innvirkning på elevenes motivasjon. Det var signifikante forskjeller ved grupperingene vinner og taper, hvor vinnergrupperingen viste til en liten oppgang i opplevelsen av de grunnleggende psykologiske behovene, mens tapergrupperingen hadde en markant nedgang.

På bakgrunn av at studiens resultater angående konkurranse-tilnærmingene ikke var forenelig med det vi forventet, gir det ikke tyngde for å bekrefte hypotese 1. Resultatene av utfallet i konkurranse var forventet og delvis forenlig med hypotese 2. Det er nærliggende å anta at elevenes forventninger til hvordan kroppsøvfingsundervisningen skal foregå, i stor grad er preget av en idrettsdiskurs. Hvor faget blir praktisert med idrettslige aktiviteter, der det tilsynelatende kommer frem hvem som vinner og taper i aktivitetene (Aasland, 2019; Shields & Funk, 2017). Av den grunn kan det være problematisk å undersøke endringen av de grunnleggende psykologiske behovene over en manipulert undervisningstime, da elevene er blitt vant med den idrettslige praksisen. Gjennom sine flerårige skolegang har elevene lært at kroppsøvfingsfaget er forenlig med idrettslige aktiviteter, og en nærliggende tankegang vil være at det er tidkrevende å undersøke endringer i motivasjon ved bruk av en annerledes tilnærming i faget.

En potensiell nytteverdi ved denne studien er at den har testet et problemområde i kroppsøvfingsfaget i direkte intervensjon med ungdomsskoleelever. Temaet i studien blir ansett som viktig da det er flere meninger og teorier om konkurranse, og hvordan det påvirker elevens motivasjon i kroppsøvfingsfaget, til tross for lite forskning på feltet (Harvey & O'Donovan,



2013; Layne, 2014; Shields & Funk, 2011; Shields & Bredemeier, 2011). Forskning på dette feltet kan ha en nytteverdi da konkurranse som metode i stor grad blir benyttet i faget. Studien kan bidra til at forskere, lærere og annet undervisningspersonell i skolen i større grad blir mer bevisste på hvordan konkurranse blir benyttet i kroppsøvningsfaget og hvordan aspektet kan påvirke elevers motivasjon. Videre kan studien benyttes til å gi et innblikk i hvordan utfallet av konkurranse kan ha en påvirkning på elevenes opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøving.

Avslutningsvis er det viktig å nevne at kroppsøvningsfaget som i dag blir praktisert står ovenfor et veiskille, hvor læreplanens kompetansemål viser til at aktiviteter i stor grad skal ta utgangspunkt i mestring, utforskning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Likevel står en idrettsdiskurs sterkt i faget, hvor lærere praktiserer aktiviteter og metoder de anser seg komfortable med å undervise. Derav blir aktivitetene som blir anvendt i undervisningen i stor grad bestående av ordinære ballaktiviteter, hvor læreren ønsker og anerkjenner høy intensitet og fysiske prestasjoner. Videre vil det være viktig at kroppsøvingslærere tar et kritisk blikk på egen undervisning, da bruk av konkurranse som metode blir benyttet i stor grad i faget, noe som har vist seg å skape dårlig opplevelser for flere elever (Aggerholm et al., 2018; Andrews & Johansen, 2005; Ennis, 1999, Harvey & O'Donovan, 2013; Winters, 2021).

Selv om studiens funn resulterte til en nedgang i elevens opplevelse av de grunnleggende psykologiske behovene for begge konkurransetilnærminger, vil det ikke i utgangspunktet si at all form for konkurranse ikke burde bli praktisert i faget. På bakgrunn av hvordan faget har blitt praktisert etterlyser vi forskning på konkurranseaspektet som tar for seg en lenger tidsperiode, for å undersøke om det kan skape endringer for elevenes motivasjon.

## 7.0 Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppspøving»: En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). *Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?*. *Quest*, 70(3), 385-400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Anderson-Butcher, D., & Conroy, D. E. (2002). *Factorial and Criterion Validity of Scores of a Measure of Belonging in Youth Development Programs*. *Educational and Psychological Measurement*, 62(5), 857-876. <https://doi.org/10.1177/001316402236882>
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). *Gym er det faget jeg hater mest*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75-102. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>
- Beachboard, M. R., Beachboard, J. C., Li, W., & Adkison, S. R. (2011). *Cohorts and relatedness: Self-determination theory as an explanation of how learning communities affect educational outcomes*. *Research in Higher Education*, 52(8), 853-874. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9221-8>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppspøvingdidaktikk*. (3. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, M. R., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*. 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2020). *Methods in behavioral research*. (14). McGraw-Hill Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4. SAGE Publications.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Drewe, S. B. (2000). An Examination of the Relationship Between Coaching and Teaching. *Quest* 52, 79-88.
- Duncan, C. A., & Kern, B. (2020). Getting Competition under Control. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(2), 33-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1693451>
- Ennis, C. D. (1999) Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., Säfvenbom, R. (2019) Development of basic psychological need satisfaction in physical education: Effects of a two-year PE programme *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 4-21. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gerdin, G., & Pringle, R. (2017). The politics of pleasure: An ethnographic examination exploring the dominance of the multi-activity sport-based physical education model. *Sport, Education and Society*, 22(2), 194-213.
- Grineski, S., & Brown, L. (1992). Competition in Physical Education: An Educational Contradiction? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(1), 17-77. <https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10604080>
- Hammersley, M. (1987). Some notes on the terms ‘validity’ and ‘reliability’. *British Educational Research Journal*, 13(1), 73-82. <https://doi.org/10.1080/0141192870130107>
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>
- Haugen, T., Erdvik, I. B., Laxdal, A., Kloster, B. W., & Säfvenbom, R. (2021). Forholdet mellom elevs motivasjon for kroppsøvingfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimene, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3285>
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-based nursing*, 18(3), 66-67. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102129>
- Heidorn, B. (2018). What is the place of competition in elementary and secondary physical education curricula? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(1), 61-64. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1537436>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse-og sosialfagene*. Høyskoleforlaget.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori, tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Larson, M. G. (2008). Analysis of variance. *Circulation*, 117(1), 115-121.  
<https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.107.654335>
- Layne, T. E. (2014). Competition within Physical Education: Using Sport Education and Other Recommendations to Create a Productive, Competitive Environment. *Strategies*, 27(6) 3-7. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.960124>
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- Lillemyr, O.F (2006), *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?*. Universitetsforlaget.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology review*, 9(4), 371-409.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfagsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.  
<https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/§18>
- 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.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- 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*.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The*

- Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249.  
<https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. (2009). *Self determination theory and well being*. WeD Research Review. University of Bath, 822-848.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin and Company.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2011). Contest, Competition, and Metaphor. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38(1) 27-38. <https://doi.org/10.1080/00948705.2011.9714547>
- Shields, D. L., & Funk, C. (2011). Teach to compete. *Strategies*, 24(5), 8-11.  
<https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590945>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., Silverman, J. S. (2005). *Research Methods in Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving. (KRO01-05)*.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179–201. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4)
- Warin, J. (2011). Ethical Mindfulness and Reflexivity: Managing a Research Relationship With Children and Young People in a 14-Year Qualitative Longitudinal Research (QLR) Study. *Qualitative Inquiry*, 17(9), 805–814.  
<https://doi.org/10.1177/1077800411423196>
- Winters, M. (2021). *Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke elevers faglige og sosiale utvikling i kroppsøving? En kvalitativ studie av konkurranse i videregående skole*. [Masteroppgave]. OsloMet-Storbyuniversitetet.
- Youm, K. H., & Park, A. (2016). The “right to be forgotten” in European Union law: Data protection balanced with free speech?. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 93(2), 273-295. <https://doi.org/10.1177/1077699016628824>

Østerlie, O., Løhre, A., & Haugan, G. (2019). The Situational Motivational Scale (SIMS) in physical education: A validation study among Norwegian adolescents. *Cogent Education*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.16036>

## 8.0 Vedlegg

### Vedlegg 1 Godkjennelse fra NSD

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

# Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
927556	Standard	13.10.2022

**Prosjektittel**  
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](#) 

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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 tilbehandlingen



- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikkeviderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet medprosjektet
- 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 personvernopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Henriette S. Munthe-Kaas.

Lykke til med prosjektet.

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

### Konkurransen i kroppsøving

**Bakgrunn og hensikt:** Konkurransen har en sterk i 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 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 gjenkjennende 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](mailto:personverntjenester@sikt.no), telefon: 53 21 15 00).

**Annet:** Hvis du føler ubehag under eller i etterkant av kroppsøvingstimen kan du ta kontakt med UiAs personvernombud Trond Hauso, epost: [trond.hauso@uia.no](mailto:trond.hauso@uia.no), tlf: 41212048, eller Professor Sveinung Berntsen, epost: [sveinung.berntsen@uia.no](mailto: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: +4745265312

[aron.laxdal@uia.no](mailto: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)

## 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 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 å ønske 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 gjenkjennende 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](mailto:personverntjenester@sikt.no), telefon: 53 21 15 00).

**Annet:** Hvis barnet føler ubehag under eller i etterkant av kroppsøvingstimen kan du ta kontakt med UiAs personvernombud Trond Hauso, epost: [trond.hauso@uia.no](mailto:trond.hauso@uia.no), tlf: 41212048, eller Professor Sveinung Berntsen, epost: [sveinung.berntsen@uia.no](mailto: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](mailto:aron.laxdal@uia.no)

# Samtykke til deltakelse i prosjektet

## «Konkurransen i kroppsøving»

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 kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At barnet mitt deltar i kroppsøvingstimen
- 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)



## Vedlegg 4 Spørreskjema (Pre-test)

### Bakgrunnsinformasjon

Fødselsår: \_\_\_\_\_

Kjønn: \_\_\_\_\_

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

Hvis ja, hvilken idrett? \_\_\_\_\_

### Spørsmål før timen:

Hva synes du om kroppsøving som fag? Her kommer noen påstander om kroppsøvingstimene som du skal vurdere som usanne eller sanne for deg

	Fullstendig usant							Fullstendig sant
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Aktivitetene i kroppsøvingsfaget er i stor grad forenelig (rettet mot) med mine valg og interesser.								
2. Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet med kroppsøving.								
3. Jeg føler meg veldig bekvem (trygg) sammen med de andre elevene i kroppsøvingsfaget.								
4. Jeg føler sterkt at kroppsøvingen passer måten jeg vil være i aktivitet på.								
5. Jeg føler jeg utfører øvelsene i kroppsøving veldig riktig.								
6. Jeg føler jeg kan omgås (være sammen med) de andre elevene på en vennlig måte i kroppsøving.								
7. Det vi driver med i kroppsøvingstimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være.								
8. Jeg føler aktivitetene i kroppsøvingstimene 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 kroppsøving.								
11. Jeg føler jeg kan klare de oppgavene det legges opp til i kroppsøvingstimene.								
12. Jeg føler med bekvem (komfortabel) 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

## Vedlegg 5 Spørreskjema (Post-test)

### Spørsmål etter timen:

Var du på vinnerlaget eller taperlaget?

Vinnerlaget: \_\_\_\_\_

Taperlaget: \_\_\_\_\_

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

	Fullstendig usant							Fullstendig sant
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Aktivitetene i kroppsøvingsfaget er i stor grad forenelig (rettet mot) med mine valg og interesser.								
2. Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet med kroppsøving.								
3. Jeg føler meg veldig bekvem (trygg) sammen med de andre elevene i kroppsøvingsfaget.								
4. Jeg føler sterkt at kroppsøvingen passer måten jeg vil være i aktivitet på.								
5. Jeg føler jeg utfører øvelsene i kroppsøving veldig riktig.								
6. Jeg føler jeg kan omgås (være sammen med) de andre elevene på en vennlig måte i kroppsøving.								
7. Det vi driver med i kroppsøvingstimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være.								
8. Jeg føler aktivitetene i kroppsøvingstimene 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 kroppsøving.								
11. Jeg føler jeg kan klare de oppgavene det legges opp til i kroppsøvingstimene.								
12. Jeg føler med bekvem (komfortabel) 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

## Vedlegg 6 Planleggingskjema for undervisning

Gruppe/ klasse: 8-10 klasse	Tid: 30 minutter	Arena: Kroppsøvingshall
<p>Overordnet mål forankret i LK:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter</li> <li>- bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre</li> </ul>		
<b>Konkret læringsmål:</b>		
<b>Elevforutsetninger:</b> Alle elevene har forutsetningene til å klare øvelsene.		
<b>Vurderingsform:</b> Elevene blir ikke vurdert i denne timen.		

Hva?	Hvordan?	Hvorfor?	Utstyr	Tid
Innhold	Metode og organisering	Mål og hensikt med aktiviteten		
<p><b>Hoveddel</b></p> <p><b>Benkestafett</b></p>	<p><b>Benkestafett:</b></p> <p>Det er to 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</p>	<p><b>Benkstafett</b></p> <p>Benkstafett 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</p>	Benker, vester til hvert lag	10 min

	<p>over fra den ene siden til den andre siden.</p>	<p>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 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</p>		
--	--	--	--	--

<p><b>Admiralen i blinde</b></p>	<p><b>Admiralen i blinde</b>  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</p>	<p>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><b>Admiralen i blinde</b>  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</p>	<p>Bind for øynene, erteposer og benker, vester til hvert lag</p>	<p>10 min</p>
----------------------------------	--	--	---	---------------

<p><b>Rekkestafett med terninger</b></p>	<p>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><b>Rekkestafett med terning:</b> 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</p>	<p>elevene. Vil dette påvirke hvor engasjerende og givende øvelsen er?</p> <p><b>Rekkestafett med terning</b> 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 fort du kan løpe frem og tilbake, til nå hvor det er lagt inn et element av ren</p>	<p>Terninger, vester til hvert lag</p>	<p>10 min</p>
--	---	---	--	---------------



	<p>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 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>tilfeldighet i form av terningene.</p>		
--	---	---	--	--