

«Livet er jo en konkurranse»

En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres oppfatninger om
elevers læringsutbytte ved konkurranse

BØRGE ENGESLAND
JONE BJERKREIM KLEPPA

VEILEDER

Aron Gauti Laxdal
Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap
Institutt for Idrettsvitenskap og kroppsøving

Forord

Etter 5 år på Universitetet i Agder, går tiden som lærerstudenter mot slutten. Vi kan se tilbake på mange gode minner og en flott studietid. Samarbeidet vårt rundt oppgaven har gått over all forventning. Ettersom vi begge har satt av god tid, møtt opp når vi skal og jobbet kontinuerlig, ble oppgaven mer overkommelig enn fryktet.

Vi vil takke Aron Gauti Laxdal og Tommy Haugen for glimrende veiledning, ypperlige innspill og raske tilbakemeldinger. Samarbeidet med veilederne har fungert utmerket og vi setter stor pris på all tid som de har lagt ned i denne oppgaven.

Vi vil også takke Camilla, som tok seg tid til korrekturlesing og språkvask mot slutten av oppgaven. Det rettes også en liten takk til Eivind, Ola og Erik, som har vært gode sparringspartnere gjennom perioden, selv om vi har måttet tydd til krittet og svampen for å holde motivasjonen oppe. Til slutt vil vi takke informantene som tok seg tid til å delta i intervjuene, uten dere ville ikke denne studien vært mulig.

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som mål å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere oppfatter og rettferdiggjør bruken av konkurranse i kroppsøvlingsfaget. Konkurranse er en hyppig brukt metode i kroppsøving, til tross for mange kritiske meninger om dens plass i kroppsøvlingsfaget. På bakgrunn av det ble vi interessert i å finne ut mer rundt denne tematikken, spesielt hvordan kroppsøvlingslærere begrunner bruken og hva slags tanker de har rundt konkurranse. Problemstillingen vi ønsket svar på ble dermed: *“Hvordan oppfatter kroppsøvlingslærere at konkurranse kan bidra til elevenes læring i kroppsøving?”*. Studien har en fenomenologisk tilnærming og metoden for å hente ut materialet til oppgaven er gjennom kvalitative intervjuer med seks kroppsøvlingslærere. Det teoretiske rammeverket vårt består av begreper knyttet til ulike tilnærminger for konkurranser og studier som tar for seg konkurranse i kroppsøvlingsfaget. For å analysere materialet benyttet vi oss av en tematisk analyse. Ut fra dette endte vi opp med fire temaer rundt hvordan kroppsøvlingslærerne oppfattet at konkurranse påvirket elevene. Funn fra studien indikerer at konkurranse blir oppfattet som en god metode for å legge til rette for faglig og sosial læring, i tilfeller der det blir brukt på en hensiktsmessig måte. For at det skal bli brukt på en hensiktsmessig måte, peker lærerne blant annet på at det må være variasjon i undervisningsmetodene og aktivitetene som blir benyttet og samarbeid må være i fokus fremfor resultat.

Nøkkelord: Konkurranse, kroppsøving, kroppsøvlingslærer, læring

Abstract

This master's thesis aims to shed light on how physical education teachers perceive and justify the use of competition in physical education. Despite many critical opinions about its place in schools, competition is a frequently used method in physical education. Therefore, we were interested in learning more about this topic, especially how physical education teachers justify its use and what thoughts they have about competition. Thus, the research question we wanted to answer was: "How do physical education teachers perceive that competition can contribute to students learning in physical education?". The study has a phenomenological approach, and the method used to gather the data for the thesis is through qualitative interviews with six physical education teachers. Our theoretical framework consists of concepts for different approaches to competitions and studies that address competition in physical education. To analyze the data, we used a thematic analysis, and from this, we ended up with four themes around how physical education teachers perceived that competition affected students. We conclude that competition is perceived as a good method for facilitating academic and social learning when used in an appropriate way.

Key words: Competition, learning, physical education, physical education teachers

Arbeidsprosessen

Både før og under arbeidet med masteroppgaven har forholdet mellom oss to forfattere vært bra. Vi har hele tiden kommunisert godt, satt av nok tid til å arbeide og gjennomført de oppgavene vi har blitt enig om på en god måte. Vi utarbeidet tidlig en tentativ tidsplan som skulle gi oss en oversikt over når de ulike delene skulle ferdigstilles. Vi merket spesielt en fordel med å være to i intervjusituasjonene. Ettersom vi var to stykker, var det lettere å stille relevante oppfølgingsspørsmål og hjelpe hverandre i intervjuene. Vi har gjennom hele prosessen jobbet med de samme kapitlene i oppgaven. På denne måten fikk vi diskutert og reflektert rundt det som har blitt skrevet, samt at vi begge har et godt eierskap til hele studien. Gjennom hele semesteret har vi fått god veiledning av Aron og Tommy. Dette har ført til at vi har kunnet jobbet strukturert og kontinuerlig med oppgaven. Masteroppgaven vår er derfor et resultat av godt samarbeid og en utrettelig innsats.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Studiens oppbygging.....	2
2.0 Studiens kontekst	3
3.0 Teori	5
3.1 Begreper	5
3.2 Konkurransse i kroppsøving	7
3.3 Tidligere forskning	9
4.0 Metode	13
4.1 Fenomenologi	13
4.2 Forforståelse	13
4.3 Kvalitativt forskningsintervju	14
4.4 Utvalg av informanter	16
4.5 Transkripsjon.....	16
4.6 Tematisk analyse.....	17
4.7 Etske refleksjoner	19
4.8 Kvalitetskriterier	21
4.8.1 Reliabilitet	21
4.8.2 Validitet.....	22
5.0 Presentasjon av funn	25
5.1 “Man må lære seg å vinne og tape, det er den største lærdommen ved konkurranse”	25
5.2 “Konkurranse er for å rangere og identifisere tapere og vinnere”	29
5.3 “Samarbeid er noe av det viktigste vi skal ha fokus på i kroppsøvingen”	33
5.4 “Når det faktisk betyr noe, så yter de det lille ekstra”	35
6.0 Diskusjon	40
6.1 Diskusjon av funn.....	40
6.2 Diskusjon av metode.....	46
7.0 Avslutning	50
7.1 Konklusjon.....	50
7.2 Praktiske implikasjoner	51
7.3 Videre forskning.....	51

8.0 Litteraturliste	53
9.0 Vedlegg.....	57

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom vår studietid har det vært diskusjoner rundt bruken av konkurranse i kroppsøvingsundervisningen. Det har ført til at vi har blitt bevisste på denne problematikken. Videre har dette bidratt til at vi har gått fra å ha utelukkende positive tanker rundt bruken av konkurranse, til å få et mer kritisk blikk på denne praktiseringen. Etter denne bevisstgjøringen har vi også opplevd varierte tilnærminger til konkurranser rundt om på skoler. Vi har selv erfart og observert at konkurranse blir mye brukt i kroppsøvingsundervisning. Dette har ført til at vi har ønsket å få et større innblikk i hvilke tanker ulike kroppsøvingslærere har, knyttet til hvordan konkurranse kan bidra til læring blant elevene.

Selv har vi alltid trivdes og vært glad i å konkurrere. Kroppsøvfaget var og er vårt favorittfag, og opp igjennom har vi alltid møtt mye konkurranser i dette faget. Vi har deltatt i organisert idrett helt siden vi var små, og frem til dagens dato. Vi har også begge vært instruktør i fotball for barn og unge, noe som gjør at vi har ulike opplevelser og erfaringer med konkurranse både som utøver, elev, lærer, instruktør og student. Gjennom dette har vi fått et bredere syn på hvordan konkurranse kan oppleves for de involverte. Selv med et mer kritisk blikk, ser vi at konkurranse kan gi mange fordeler. Vi håper flere elever kan få like gode erfaringer som vi selv opplevde i undervisningen. Det er med dette utgangspunktet vi har tatt fatt på dette forskningsprosjektet og endt opp med denne tematikken.

1.2 Problemstilling

Målet med denne studien er å konstruere en kunnskap som vi og andre kan få bruk for i undervisningen. Vi er selv snart ferdigutdannet kroppsøvingslærere som skal ta fatt på nye oppgaver. Vi har med det et ønske om at dette forskningsprosjektet kan gjøre oss mer rustet til å takle disse oppgavene vi møter. Med dette ønsker vi å få et bredere innsikt i vårt masterfag, slik vi kan benytte oss av konkurranse på en hensiktsmessig måte for elevene.

Gjennom studiet har vi fått en solid oversikt over aktuell teori i kroppsøvfaget. I mye av teorien rettes det kritikk og skepsis til konkurranse i kroppsøvfaget, slik det er praktisert i dag (se Aggerholm et al. (2018) og Duncan & Kern (2020)). Til tross for skepsis og kritikk, har vi erfart og observert at konkurranse har en naturlig plass i kroppsøvingsundervisningen i dag. I vår studie

vil vi dermed undersøke hvordan kroppsøvingslærere begrunner og benytter seg av konkurranse i sin undervisning. På denne måten er det mulig å få en større forståelse om hvordan og hvorfor konkurranse fortsatt blir brukt i kroppsøvingen.

Utgangspunktet vårt var at vi skulle skrive rundt tematikken konkurranse i kroppsøving, men vi var usikre på hvilken tilnærming vi skulle bruke. Problemstillingen vår har dermed vært under endring gjennom hele forskningsperioden, før vi til slutt snevret den inn til følgende problemstilling:

“Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan bidra til elevenes læring i kroppsøving?”

Ved oppfatte mener vi hvordan lærerne forstår, tolker og registrerer hvordan konkurranse kan påvirke fra deres egen subjektive mening. Informantene vil selv definere hva de mener er konkurranse, og svare på hvordan det kan bidra med hensyn til elevenes læring. Hva slags læring konkurranse kan bidra til, skal informantene selv redegjør for. Vårt materiale og grunnlag for våre funn blir derfor informantenes beskrivelser av erfaringer og praksis rundt konkurranse i kroppsøvingen.

1.3 Studiens oppbygging

I vår oppgave skal vi først ta for oss studiens kontekst. Grunnen til at vi først presenterer studiens kontekst er for å skape et utgangspunkt og aktualisere problemstillingen vår. Deretter vil vi redegjøre for det teoretiske rammeverket for oppgaven vår. Her vil vi trekke inn ulike begreper og tilnærminger til konkurranse i kroppsøvingsfaget, før vi presenterer tidligere forskning. Videre presenterer vi metodedelen for studien. Vi har samlet inn materiale gjennom kvalitative intervjuer, som vi deretter analyserte og ut fra dette konstruerte ulike temaer med hjelp av tematisk analyse. Disse temaene blir så presentert under funn. Deretter diskuterer vi funnene våre opp mot og relevant teori og tidligere forskning. Til slutt legger vi frem vår konklusjon, og reflekterer rundt hvordan vår forskning kan bidra til fremtidig forskning i kroppsøvingsfeltet.

2.0 Studiens kontekst

Ifølge Augestad (2003) har kroppsøvningsundervisningen i Norge endret seg flere ganger gjennom historien, blant annet av nye læreplanverk. Før faget fikk navnet kroppsøving i 1939, var det gymnastikk som stod på timeplanen. Her var det et militært fokus der disiplin og karakterdannelse var i fokus i undervisningen. Da faget endret navn til kroppsøving, ble fokuset etter hvert flyttet over til helseoppdragelse, hvor det var et naturvitenskapelig syn på helse som var dominerende (Augestad, 2003). Her ble kroppsøvningsfaget brukt til å bedre elevenes helse gjennom bevegelse, kondisjon og muskelkraft. I denne perioden endret også kroppsøvningsfaget metoden som ble brukt for å bedre elevenes helse, da ble lek og idrett mer fremtredende for å danne elevene. Gjennom idrett og lek fikk også konkurranse et naturlig innpass i kroppsøvningsundervisningen. Augestad (2003) hevder at konkurranse ble først sett på som noe som skulle vekke den naturlige lyst til elevene, som igjen skulle inspirere elevene til å trene. Som en følge av at konkurransene fikk innpass i kroppsøvningsundervisningen, kom det flere «merker» med forskjellige krav som elevene skulle klare. Skoleidrettsmerket, svømmemerket og forskjellige idrettsmerker var alle øvelser der elevene fikk merke hvis de klarte kravene som var satt opp. Elevene som klarte merkene, ble sett på som normale og friske, mens de elevene som ikke klarte merkene ble sett på som unormale. Lærerne på 1950-tallet slapp å begrunne hvorfor de skulle bruke idrettskonkurranse i kroppsøvningsfaget. Dette var allerede begrunnet gjennom det naturvitenskapelige synet på helse, der faget skulle kartlegge elevenes fysiske form og utvikling. Som følge av dette ble elevene rangert, med hjelp av målebånd og stoppeklokker, noe som førte til flere negative konsekvenser. På grunn av dette stilte flere pedagoger i 1970-årene seg kritiske til at kroppsøvningsfaget kunne føre til vinnere og tapere i skolen. Da ble konkurranse ifølge Augestad (2003) til «mer eller mindre tabu». Allerede her ser vi at det ble rettet kritiske øyner mot konkurranseaspektet ved kroppsøvingen.

Senere læreplaner har hatt mindre fokus på sport og idrett. Ser vi på tidligere læreplaner i kroppsøving, slik som KRO1-01 (Kunnskapsdepartementet, 2006), dukker «idrett» opp som eget hovedområde for kroppsøvingen, mens i den nyeste læreplanen, LK20, blir ikke idrett vektlagt noe mer enn andre bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om konkurranse har blitt satt i kritisk søkelys i kroppsøvningshistorien før, har konkurranse fortsatt en sterk tilstedeværelse i faget.

I læreplanen for kroppsøving under «Fagets relevans og sentrale verdier» blir det beskrevet hva kroppsøving skal oppnå med sin undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her står det blant annet at kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede, at elevene skal lære, sanse og skape ting med kroppen, at elevene skal utvikle kompetanse om trening, livsstil og helse, samt at faget skal utfordre motet til elevene ved å tøyne egne grenser (Kunnskapsdepartementet, 2019). Undervisningen i kroppsøvingsfaget skal ha forankring i læreplanen og gjennom undervisningen skal elevene oppnå de ulike formålene med kroppsøvingen. Hva som skal oppnås med undervisningen står skrevet i læreplanen, men hvordan det oppnås er opp til hvert enkelt lærer å bestemme. Kroppsøvingundervisningen i dag bærer preg av at flere lærere velger å bruke aktiviteter og idretter som innebærer konkurranse i kroppsøvingundervisningen og at det sjelden stilles spørsmål til hvorfor det brukes. Ordet «konkurranse» er ikke nevnt eksplisitt i læreplanen for kroppsøving, men ser vi etter ordets originale betydning, *strebe sammen*, så kan vi finne flere likhetstrekk. I læreplan for kroppsøving står det blant annet under «Kjerneelementer» ord som: samarbeid, samspill, medvirkning og løse oppgaver sammen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

3.0 Teori

I denne delen skal vi presentere det teoretiske rammeverket som er utgangspunktet for studien. Gjennom teoridelen vil vi ta for oss relevant teori og begreper rundt konkurranse i kroppsøving, og i diskusjonsdelen vil vi knytte dette opp mot resultatene. Vi vil først presentere noen ulike forståelser av hva konkurranse er og hvordan vi vil skille disse begrepene videre i oppgaven. Deretter vil vi ta for oss *habitus* begrepet av Pierre Bourdieu, som kan være med å forklare hvorfor ulike lærere planlegger og tar de ulike valgene som de gjør i undervisningen. Videre trekker vi inn ulike tilnærminger som lærerne kan ha til konkurranse. Så ser vi på hvordan Duncan og Kern (2020) reflekterer rundt farer og fordeler med bruk av konkurranse i kroppsøvingsundervisningen. Til slutt vil vi legge frem tidligere forskning, som er relevant rundt vår problemstilling.

3.1 Begreper

For at vi skal få en bredere forståelse for begrepet konkurranse tar vi i bruk de to begrepene som Shields og Bredemeier (2010) viser til: *competition* og *decompetition*. Bryter vi opp ordet «competition» til sin opprinnelige betydning får vi «strive together» (Aggerholm et al., 2018). På norsk oversetter vi det til «å strebe sammen». Dette viser til at man skal jobbe sammen og samarbeide med både med- og motstandere i den aktuelle konkurransen. I motsetning til det å strebe sammen har vi «*decompetition*», som betyr «strive against», og på norsk: strebe mot andre (Shields & Bredemeier, 2010). Videre i oppgaven vil vi kalle *competition* for ekte konkurranse, mens *decompetition* vil bli kalt uekte konkurranse. Et problem med disse to forståelsene er at disse begrepene går om hverandre og ikke blir skilt. Konsekvensen av det er at flere får en feil oppfattelse av hva ekte konkurranse er, og hvordan en skal oppnå det (Shields & Bredemeier, 2010).

Ekte konkurranse legger vekt på det å strebe etter noe sammen med andre. Man kjemper mot seg selv og utfordrer sine egne grenser (Shields & Bredemeier, 2010). Motstanderne blir medspillere, som skal hjelpe hverandre til å oppnå høyere mål. Man skal ha lyst til å lykkes og oppnå suksess, men det skal ikke gå på bekostning av de moralske verdiene. Juks, klaging på dommer og drittsslenging er eksempler på en holdning som ikke samsvarer med verdiene i ekte konkurranse. Ifølge Shields og Bredemeier (2010) skal det være en balanse mellom seriositet og lek, mellom indre og ytre motivert atferdsregulering (for detaljer, se Deci & Ryan, 2000) og mellom

resultatorientert og mestringsorientert klima. Hvis det blir en ujevn balanse mellom disse ulike aspektene, kan det fort ende med at ekte konkurranse går over til å bli uekte konkurranse.

I uekte konkurranse legger man til side alt av verdier og hovedfokuset er på å vinne. Man ser på seg som vellykket eller ikke, ut ifra om man vinner eller taper. Hele fokuset handler om å være overlegen sin mostander i en slik form for konkurranse (Shields & Bredemeier, 2010). I praksis har konkurranse ofte blitt forbundet med uekte konkurranse, som igjen legger til grunn hvorfor noen ville ha bort konkurranse fra skolen (Shields & Bredemeier, 2010). Tolker vi derimot konkurranse slik det er ment å være, som ekte konkurranse, kan det ifølge Shields og Bredemeier (2010) bidra til mye positivt i skolen.

For å få en enda bredere forståelse for de forskjellige tilnærmingene til konkurranse kan vi også se på Kretchmar (1975) sine to begreper, «test» og «contest». Ifølge Aggerholm (2018) ble disse begrepene lagt frem som to motsetninger til hverandre i idretten. Test handler om å overkomme et kriterium, som du møter når du står overfor en oppgave eller en utfordring. Et eksempel på det kan være utfordringen i å klatre opp et tau. Contest handler derimot at to eller flere skal sammen forsøke å gjennomføre en utfordring eller en oppgave på en bedre måte enn en annen gruppe. Ifølge Kretchmar (1975) kunne en test-tilnærming til idrett føre til et mestringsorientert klima, mens en contest-tilnærming kunne ført til et resultatorientert klima. Resultatet av de to ulike tilnærmingene blir da svært ulike. I test er spørsmålet som man reflekterer over om man greier å løse utfordringen eller oppgaven. Mens i contest blir det spørsmål om man er overlegen eller underlegen sine konkurrenter.

Hvordan og hvorfor kroppsøvlingslærere tenker og handler slik de gjør knytter vi opp til habitusbegrepet. Dette er et begrep som har blitt brukt blant mange og på mange ulike måter, men i denne oppgaven tar vi utgangspunkt i Pierre Bourdieu sin tolkning av begrepet. Wilken (2008) beskriver Bourdieu som en sosiolog som hadde et teoretisk utgangspunkt og en virkelighetsforståelse som på mange måter var i slekt med sosialkonstruktivismen. Selv kaller han seg generativ strukturalist, som i tillegg legger vekt på de objektive strukturene som er i samfunnet. Habitusbegrepet tar for seg hvordan tidligere erfaringer påvirker ulike individers valg og handlinger. Bourdieu tolker habitusbegrepet som et kulturbegrep som beskriver de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale, selv om habitusbegrepet blir beskrevet som et mer dynamisk og mindre omfattende begrep enn kulturbegrepet (Wilken, 2008, s. 36). Begrepet

omtaler både individers mentale disposisjoner, erfaringenes kroppslige forankring, og individenes sosiale forankring. Det vil si at individet handler eller er slik det er, ut ifra de økonomiske, sosiale, kulturelle livsbetingelsene og tidligere erfaringene de har opparbeidet seg gjennom livet. Habitus blir betegnet som kjernen i enhver persons identitet, siden det får personen til å handle på en måte som er naturlig for en selv (Larsen, 2013, s. 23).

3.2 Konkurransen i kroppsøving

Aggerholm et al. (2018) legger frem fire argumenter til hvordan kroppsøvfingsfaget kan ta stilling til konkurranse: *Ask, avoid, adapt* og *accept*. De fire forskjellige argumentene følges opp av ulike pedagogiske tilnærminger som Aggerholm et al. (2018) mener kan benyttes i møte med konkurranse i kroppsøvfingsundervisningen.

I *avoid*-argumentet legger Aggerholm et al. (2018) frem at konkurranse ikke har noen plass i kroppsøvingen. Her blir konkurranse oppfattet som noe som forstyrrer og tar bort viktige erfaringer med andre aktiviteter, som for eksempel samarbeid- og ikke-konkurranseaktiviteter. Aggerholm et al. (2018) peker på to prinsipper som må være til stede for å oppnå en rettferdig konkurranse, samtykkeprinsippet og prinsippet om like muligheter. Samtykkeprinsippet går ut på at deltakerne i konkurransen selv velger om de vil være med eller forlate konkurransen. Prinsippet om like muligheter handler om deltakerne har like muligheter før konkurransen, slik at konkurransen oppnår et balansert konkurransenivå (Aggerholm et al., 2018). *Avoid*-argumentet viser til at ingen av disse prinsippene blir tatt hensyn til i kroppsøvfingsundervisningen, og dermed kan det ikke oppstå rettferdig konkurranse. Elevene må være i undervisningen, som motstrider samtykkeprinsippet. Elevgruppen har også veldig store skiller i erfaringer, som dermed tar bort like muligheter prinsippet.

Ask-argumentet fremlegger at elevene skal selv velge om de vil konkurrere eller ikke. Dette er i tråd med samtykkeprinsippet, med tanke på elevene får velge selv. Her legger det til rette for at elevene både velger om de vil delta i konkurransen, og hvilket nivå de vil konkurrere i. Ved at elevene får velge hvilket nivå de skal konkurrere i, kan vi se på dette som at like muligheter prinsippet blir oppfylt. På denne måten argumenterer Aggerholm et al. (2018) for elevene får en mer aktiv rolle til sin egen læring, og kan gjennom dette stimulere til engasjement og gi elevene en følelse av eierskap.

I adapt-argumentet legger Aggerholm et al. (2018) frem at konkurransen må bli endret og justert for at den skal ha en plass i kroppsøvingen. Dette argumentet peker mot at utførelsen av konkurranse ofte har blitt gjennomført feil i kroppsøvingsammeheng, men med justeringer kan konkurransen bli til ekte konkurranse. Her anerkjenner Aggerholm et al. (2018) at praksisen som konkurransen har blitt utøvd i, må endres for at elevene skal få det ønskelige utbytte som konkurranse kan tilby. I motsetning til avoid-argumentet, hvor de vil ha bort all konkurranse, så presiserer adapt-argumentet viktigheten med at elevene lærer seg å konkurrere i livet, på grunn av måten samfunnet er bygd opp på (Aggerholm et al., 2018). For at kroppsøvingen skal oppnå det ønskelige målet gjennom konkurranse, peker Aggerholm et al. (2018) blant annet på at oppfatningen, gjennomføringen og aktivitetene det konkurreres i, må endres. Et eksempel på hvordan dette kan utføres er at aktivitetene blir justert slik at flere stiller likt og har like muligheter for å delta i aktiviteten, med tanke på like muligheter prinsippet.

Accept-argumentet legger vekt på at elevene må lære av de negative sidene som kommer frem av konkurranse. Her viser Aggerholm et al. (2018) til at skolen skal godta at noen elever ikke liker og har negative erfaringer med konkurranser, men heller bruke dette til at elevene skal lære av disse negative erfaringene. Kroppsøving skal etter læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) stimulere til en fysisk aktiv livsstil. Ettersom konkurranse er en stor del av den fysiske aktive livsstilen til mange mennesker, påpekes det at elevene bare må godta at det er noe de må gjennom i kroppsøvingsfaget. Det pekes også på at elevene med negative erfaringer med konkurranse kan lære av dette, gjennom av at de får tid til å reflektere rundt de negative assosiasjonene (Aggerholm et al., 2018).

3.2.1 Få kontroll på konkurransen

Duncan og Kern (2020) tar for seg bruken av konkurranse i kroppsøvingsundervisningen. Det blir reflektert rundt hva som gir et best mulig utbytte for elevene, og hva som kan være faren med dagens praktisering av konkurranse i kroppsøvingsfaget.

Crum (1993) får støtte av Duncan og Kern (2020) når han hevder at konkurransen i kroppsøvingsfaget blir brukt uten eller med for lite tilpasninger. Konkurransene tar heller ikke nok hensyn til individuelle preferanser, der resultatet av dette er at konkurransen ikke oppnår sin hensikt i faget. Flere elever har heller ikke de fysiske, mentale eller sosiale ferdighetene som trengs for å få et vellykket utbytte av konkurranseaktiviteten de blir presentert for i kroppsøvingsfaget.

Duncan og Kern (2020) hevder at dagens undervisning mangler tydelige læringsmål som blir presentert for elevene. Dette gjør at elevene mangler et utviklingsområde de kan ha fokus på, noe som fører til at de blir særlig opptatt av å konkurrere om å vinne i de ulike aktivitetene. Resultatet av dette fokuset gjør at de mindre atletiske elevene ofte får en opplevelse av ydmykelse og lite mestring. Dette kan påvirke deres holdning og glede knyttet til aktivitet videre i livet.

Duncan og Kern (2020) mener også at flere kroppsøvingslærere sliter med å skille kroppsøvingsfaget fra idretten, på grunn av lærerens tidligere eller nåværende tilknytning til idrett. Kroppsøvingen og idrettsaktiviteter blir ofte gjennomført som to like arenaer, selv om det er vesentlige forskjeller på de gruppene som skal delta. Det er klare forskjeller med hvilke forutsetninger disse ulike gruppene tar med seg inn i kroppsøvingsfaget og idretten. Disse to arenaene gir også svært forskjellige muligheter til å forbedre ferdigheter. Elevene har normalt sett kroppsøving et par ganger i løpet av uken, der ofte multiaktivitetsmodellen blir benyttet. Der møter elevene ofte varierte oppgaver og aktiviteter. Dette gjør at det ikke er enkelt å forbedre spesifikke ferdigheter i de ulike aktivitetene. I idretten er fokuset ofte smalere og deltakerne øver oftere på de samme tingene. Dette er noen av grunnene til at det er problematisk å behandle disse to arenaene likt ifølge Duncan og Kern (2020).

Duncan og Kern (2020) oppfordrer til å benytte seg av både konkurranseaktiviteter og samarbeidsaktiviteter i undervisningen, men påpeker at begge metodene er avhengig av en rett tilnærming for å oppnå et vellykket resultat. Duncan og Kern (2020) påstår at kroppsøvingslærerne må ha en klar forståelse av hva konkurranse er hvis denne metoden skal bli tatt i bruk. Videre kommer de med flere forslag på hva som må til for å oppnå et vellykket resultat i undervisningen. Variasjon av aktiviteter og grupper, ros fremgang og innsats, ikke ha fokus på resultat og få alle til å sette pris på de ulikhetene som er innad i gruppen, er noen av eksemplene som kommer frem.

3.3 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi ta for oss forskning på kroppsøvingsfaget som anses relevant for denne studien. Fokuset vil spesielt rettes mot forskning med en norsk kontekst, samt forskning som spesifikt tar for seg konkurranseelementet i kroppsøvingsfaget.

Moen et al. (2018) har presentert en rapport som heter «Når ambisjon møter tradisjon». Dette er en kvantitativ studie som blant annet retter fokus rundt elevs trivsel og opplevelse i kroppsøvningsfaget. Her kommer det frem at det er gutter som trives best i faget, og undervisningen preges av ballspill og grunntrening. Rapporten konkluderer med at hvis undervisningen skal treffe en bredere elevmasse og samsvare med læreplanen, vil det være behov for flere endringer. Dette kommer også frem i studien til Säfvenbom et al. (2015). Denne artikkelen undersøker holdninger og motivasjon blant elever i kroppsøvningsfaget og hvem som drar nytte av faget. Artikkelen fokuserer spesielt på ulikheter i motivasjon og holdninger mellom kjønn og aldersgrupper. Forskerne har gjennomført en spørreundersøkelse blant elever i alderen 11-18 år på ulike skoler i Norge, hvor resultatene viste at det var betydelige forskjeller i både motivasjon og holdninger mellom kjønnene og mellom ulike aldersgrupper. Forskerne konkluderte med at kroppsøvningsfaget kan være en viktig arena for å fremme helse og trivsel blant elever, men at det er viktig å ta hensyn til ulikheter mellom kjønn og aldersgrupper for å sikre at alle elever får like stor nytte av faget. Funnene til Säfvenbom et al. (2015) viser at det er de som driver med aktivitet utenfor skolen som er de som får mest igjen av kroppsøvningsfaget. Hvem som får mest nytte av faget blir også forsterket av Aasland et al. (2020) sine funn, der det kommer frem at de som blir vurdert som «dyktige» er de som er fysisk sterke og helst innehar noen ferdigheter i tradisjonelle ballidretter. For å endre denne tradisjonen i kroppsøving peker blant annet Moen et al. (2018) på at dans og moderne aktiviteter må få en større plass i undervisningen.

Bernstein et al. (2011) undersøker holdningene og oppfatningene til elever på ungdomsskolenivå mot konkurranse aktiviteter i kroppsøving. Denne studien kommer fra USA, hvor de har undersøkt elever fra totalt seks skoler. Undersøkelsen følger 24 elever, ti gutter og 14 jenter, gjennom blant annet fokusgrupper og observasjon. Deltakerne i undersøkelsen ble rangert etter ferdighetsnivå, der 11 var «high-skilled», 11 var «moderate-skilled» og to var «low-skilled». Resultatene viser at elevene hadde positive holdninger og oppfatninger om konkurranse aktiviteter i kroppsøving, men de forskjellige nivågruppene hadde forskjellige preferanser på hva som var gøy. Det øverste nivået dro frem at konkurranse i kroppsøvingen ikke var like alvorlig som idrettene de dreiv med på fritiden, og dermed hadde de ett avslappet og gøy forhold til konkurranse i kroppsøvingen. Det mellomste nivået la vekt på at konkurranse ofte var passe utfordrende. De opplevde alltid å få en passende utfordring, samtidig som de likte å spille med vennene sine. Den lavest rangerte gruppen la vekt på at kroppsøvingen var gøy når fokuset var på samarbeid. Flere funn som ble presentert

av Bernstein et al. (2011) var blant annet at en av elevene presiserte at de aldri fikk tid til å bli gode i noe før de byttet tema, og gjennom konkurranse i kroppsøvingen var det de som var ferdighetsmessig sterkest som fikk mest ut av undervisningen. For eksempel gjennom at de sterkeste fikk flere pasninger til seg, enn de som var ansett som svakere i idretten. Studien påpeker også hvordan strukturen til konkurransen kan spille en rolle. Her blir hvordan lagene er satt opp, hvem som er satt opp som kaptein, spillere som hele tiden skal ta ballen og hvordan folk reagerer etter seier eller tap nevnt som viktige faktorer som kan påvirke opplevelsen av konkurranse. Studien konkluderer med at det er viktig å skape et læringsmiljø som fremmer mestring og samarbeid for å støtte positive holdninger og oppfatninger om konkurranseaktiviteter i kroppsøving.

Phillips og Silverman (2015) har undersøkt holdningene til elever på mellomtrinnet til kroppsøvingsfaget og identifiserer faktorer som kan påvirke disse holdningene. Resultatene viste at de fleste elevene likte kroppsøvingen og syntes at faget var viktig. I resultatet ble det presentert at elevene legger mer vekt på å ha det gøy i kroppsøvingen, enn at faget skal være nyttig. Artikkelen la også vekt på at elevene i fjerdeklasse hadde signifikante bedre holdninger til kroppsøvingen enn femteklasse. Som igjen antyder at holdningen til kroppsøving synker med alderen, som også er funnet i Moen et al. (2018) og Säfvenbom et al. (2015). Forskerne konkluderte med at det er viktig å fremme positive holdninger til kroppsøving, for å støtte elever til å være fysisk aktive utenfor skolen. Artikkelen formidler også at læreren spiller en stor rolle for holdningene til elevene til kroppsøvingsfaget. Hvis ikke elevene likte læreren, ville de mest sannsynlig få dårlige holdninger til faget.

I Bernstein et al. (2013) undersøkes sammenhengen mellom holdningene som lærerstudentene har til konkurranse og deres utdanning, for å finne ut hvordan dette påvirker planleggingen og gjennomføringen av konkurranse aktiviteter i skolen. For å få svar på dette ble det både brukt observasjon og semi-strukturerte intervjuer med deltakerne. Resultatene viser at lærerstudentenes tidligere forståelser av konkurranse er avgjørende for hvordan de implementerer det i egen undervisning. Noen av de tidligere forståelsene de hadde for konkurranse var samsvarende med utdanningen, men andre forståelser ble utfordret. Hvordan lærerne forstod fair play og respekt i konkurranse var treffende for både førforståelsen av konkurranse og hva de lærte gjennom utdanningen. En annen forståelse av konkurranse som ikke stemmet overens med

utdanningssituasjonen var at konkurranse var gøy og motiverende. I noen tilfeller ble elevene sendt inn i kamper for at det skulle være gøy, men noen av elevene opplevde å ikke ha tilstrekkelig med ferdigheter til å spille hele spillet, og dermed fikk det motsatt effekt. Forskerne konkluderte med at lærerutdanningsprogrammer kan jobbe med å utvikle kurs og opplæringsprogrammer som tar sikte på å øke lærerstudenters forståelse av betydningen av konkurranse aktiviteter i kroppsøving, og hvordan de kan implementeres på en positiv og hensiktsmessig måte.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil vi ta for oss prosjektets vitenskapelige metode og begrunne metodiske valg vi har gjort. Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99), og vi skal derfor utdype hvilke metoder vi har brukt for å komme frem til våre funn. Vi vil starte med å ta for oss hvilken vitenskapelig posisjonering vi tar utgangspunkt i og hvilken forforståelse vi går inn i dette prosjektet med. Deretter vil vi ta for oss hvordan vi har gått frem for å skape et vellykket kvalitativt forskningsintervju. Videre ser vi på utvalget av deltakere, og hvordan vi har behandlet materialet som har blitt samlet inn. Avslutningsvis reflekterer vi rundt etiske vurderinger som er gjort, samt argumenter for kvaliteten i forskningsprosjektet vårt.

4.1 Fenomenologi

Vi hadde en fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjonering gjennom prosjektet. Det fenomenologiske perspektivet blir brukt for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver og beskrivelse av verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkman, 2009, s. 45). I vårt tilfelle var vi ute etter informantenes forståelse av fenomenet *konkurransen*, og hvordan dette ble oppfattet hos de forskjellige lærerne. Slik Postholm og Jacobsen (2018) skriver er en fenomenologisk tilnærming hensiktsmessig når studiens fokus handler om menneskers oppfatning av virkeligheten. Fenomenologien kan videre plasseres under konstruktivisme, som vil si at man ser på virkeligheten som sosialt konstruert (Mertens, 2019). I konstruktivismen kan kun forskningen utføres i møtet mellom forsker og deltaker, som er i tråd med det kvalitative forskningsintervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117)

4.2 Forforståelse

Vår forforståelse rundt konkurranse og kroppsøving har også en betydning i arbeidet med dette prosjektet. Mye av kunnskapen vi har om temaet kommer gjennom utdanningen vår som kroppsøvingslærere. Derfor er vår forforståelse mye preget av kunnskap og teori rundt tematikken, men også mye gjennom egne erfaringer, både som lærer og som elev. Vi har også deltatt i konkurranseidretter i flere år, og har gjennom dette konkurrert veldig mye og har et positivt inntrykk av konkurranser generelt. Gjennom lærerutdanningen har vi også sett på noen negative sider som kan forekomme i konkurransesituasjoner, dermed har vi en bred forforståelse rundt temaet og kan bruke dette i vår forskning. At vi hadde våre egne erfaringer og forforståelse var

noe vi var veldig bevisste på under prosjektet; både i intervjuene og når vi hentet ut dataen fra analysen. Postholm og Jacobsen (2018) peker også på viktigheten av at forskeren har reflektert over egen rolle og forkunnskap i det det forskes på. For oss var det for eksempel viktig at vi var så åpne og objektive rundt intervjusituasjonen som mulig. Selv om vi har mye kunnskap og meninger rundt konkurranse i kroppsøving, var det informantenes oppfatninger og erfaringer vi var ute etter. Videre var det også veldig viktig å være bevisste på egen forforståelse gjennom analysen av intervjuene, ettersom våre funn blir påvirket av våre tanker og erfaringer. Vi håper dermed at kunnskapen og funnene som kommer ut fra prosjektet, kan bidra til å gi oss en bredere forståelse rundt konkurranse i kroppsøving og hvordan det eventuelt kan brukes for å påvirke elevers læring positivt i faget.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

For å få svar på vår problemstilling har vi tatt i bruk kvalitative forskningsintervjuer. Formålet med denne typen intervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv ut fra personens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). I vårt tilfelle var vi interessert i å finne ut hvordan deres praksis rundt bruken av konkurranse i kroppsøving var, derfor var det mest hensiktsmessig og utføre kvalitative forskningsintervju.

Vi benyttet oss av et semi-strukturert livsverdenintervju. Dette brukes i tilfeller der temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne erfaringer og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Intervjuet skiller seg ikke mye fra en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Intervjuet er semi-strukturert, som vil si at det ikke er låst til faste spørsmål, men er heller ikke en åpen samtale. Før intervjuene laget vi en intervjuguide, med forslag til spørsmål rundt bestemte temaer. Temaene var lærerens praksis med konkurranse, elevers læring og generelt om konkurranse. Disse temaene skulle bidra til at vi skulle samle inn mest mulig relevant informasjon fra informantene knyttet til vårt forskningsspørsmål. Dette ble utgangspunktet for våre intervjuer, men deltakerne kunne også introdusere temaer eller spørsmål som var relevante for samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Gjennom det semi-strukturerte intervjuet ønsket vi å forstå deltakerens perspektiv, derfor ble intervjuene veldig forskjellige fra deltaker til deltaker. Spørsmålene vi stilte ble påvirket av hva den enkelte deltaker sa, ettersom vi ønsket å gripe tak i de forskjellige erfaringene og tankene som kom frem under intervjuene.

4.3.1 Intervjuguide

Før vi startet med intervjuene lagde vi en intervjuguide. Målet for en intervjuguide er å hjelpe forskeren med å svare på forskningsspørsmålet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Spørsmålene i intervjuguiden var inngående spørsmål, som er til for å holde intervjuet fokusert mot forskningsspørsmålet som vi ønsker å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Intervjuene tok utgangspunkt i disse spørsmålene, før vi stilte videre oppfølgingsspørsmål rundt svarene til informantene. Oppfølgingsspørsmål har som formål å hente inn forklaringer knyttet til tema eller hendelser som deltakerne selv introduserer i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). For å kunne stille nødvendige og relevante spørsmål i en forskningskontekst, kreves det en bred teoretisk kunnskap om det aktuelle forskningsfeltet, ifølge Drageset (2010). I arbeid med denne oppgaven har vi gjort oss kjent med den relevante forskningslitteraturen og har også fått mye kunnskap gjennom vår utdanning til å bli kroppsøvingslærere.

Intervjuguiden ble delt inn i fire ulike kategorier: Generelt om konkurranse, hvorfor konkurranse i kroppsøving, elevenes motivasjon og elevenes læring. Drageset (2010) skriver at spørsmålene bør være korte og lette å forstå. I lys av dette valgte vi å ha flere korte spørsmål, istedenfor å presse de sammen til lengre spørsmål som spør om flere ting på en gang.

Underveis i prosjektet gjorde vi noen endringer i intervjuguiden. Etter vi fullførte noen intervjuer, merket vi at noen spørsmål ikke var relevante med tanke på vårt prosjekt. For at spørsmålene skulle bli mer presise og treffe vår tematikk, justerte vi noen spørsmål og tok bort noen som var mindre relevante. På denne måten ble intervjuene mer presise, og vi utnyttet tiden med deltakerne mer effektivt til å kunne få svar på vår problemstilling.

4.3.2 Pilotintervju

I tråd med Postholm og Jacobsens (2018) anbefalinger gjennomførte vi et pilotintervju, før vi begynte å intervju informantene. I dette intervjuet fikk vi både praktisk og teknisk erfaring rundt intervjusituasjonen, blant annet hvordan spørsmålene fungerte og hvordan diktafonen virket. Samtidig fikk vi en viss oversikt over hvor langt intervjuet var, og hvor mye tid deltakerne måtte sette av til intervjuet. I pilotintervjuet var det en medstudent som ble intervjuet. Vi spurte også hvordan han opplevde intervjusituasjonen og om han hadde eventuelle tilbakemeldinger på noen av spørsmålene. Gjennom pilotintervjuet fant vi ut at noen av spørsmålene i intervjuguiden ikke

var nødvendige. Ut fra dette gjorde vi noen justeringer for at intervjuguiden skulle bidra mer presist til å gi svar på vår problemstilling.

4.4 Utvalg av informanter

Kvale og Brinkmann (2009) peker på at antall intervjupersoner avhenger av formålet med forskningen, men i vanlige intervjuundersøkelser er det ofte rundt 15 +/-10 personer som blir intervjuet. Grunnen til vi falt på antallet seks informanter er på grunn av vi vurderer dette som tilstrekkelig for å få svar på formålet med undersøkelsen vår og hvor mye tid vi har til arbeidet med tanke på intervju, transkribering og analysing. Utvalget vårt består av lærere som underviser i kroppsøving. Vi valgte å ta med både lærere som har undervist på 5-7. trinn eller 8-10. trinn, ettersom dette er de aktuelle årstrinnene vi selv utdanner oss på. I utvalget ønsket vi oss en bredde blant deltakerne innenfor kjønn, alder og erfaring for å få et variert blick på temaet. Nedenfor er en tabell (se tabell 1) som viser utvalget vårt. Tabellen presenterer alder, studiepoeng og erfaring blant deltakerne. Navnene som er gitt er pseudonymer, for å bevare anonymiteten til deltakerne.

Tabell 1. Oversikt over informantene i prosjektet.

Pseudonym	Alder	Studiepoeng idrett/kroppsøving	Erfaring
Eirik	25-30år	30-60stp	0-5 år
Eivin	30-35år	200-300stp	0-5 år
Anders	50-55år	60-90stp	30-35 år
Kamilla	25-30år	120-150stp	0-5 år
Torlaug	50-55år	60-90stp	25-30 år
Ole	30-35år	60-90stp	5-10 år

4.5 Transkripsjon

Kort tid etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert. Transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192). Fordelen med å gjennomføre transkriberingen innen kort tid er at det er lettere å forstå lydopptaket når forskerne husker opplevelsene rundt intervjuet. På lydopptaket fremkommer nødvendigvis ikke stemningen eller kroppsspråket til deltakeren, og det er derfor lettere å tolke intervjuet hvis forskeren har opplevelsen av intervjuet friskt i minne.

Vi har transkribert halvparten av intervjuene hver. Før denne prosessen ble påbegynt ble vi enige om å skrive ordrett av hva deltakerne hadde sagt. Det inkluderte gjentakende ord og småord som «ehh». Vi ble også enige om at vi skulle skrive alt om til bokmål. Unntaket var om det var uttrykk eller ord som ble upresise gjort om fra dialekt til bokmål. Alle disse valgene gjorde vi etter anbefalinger fra Kvale og Brinkmann (2009), slik at det i størst mulig grad skulle sikre at resultatet av transkriberingen skulle bli så likt som mulig. Transkriberingen var med på å gjøre oss bedre kjent med materialet vi samlet inn. Totalt transkriberte vi litt over 40 sider med materiale. Dette gav oss en god oversikt som var fordelaktig inn mot analysedelen.

4.6 Tematisk analyse

For å analysere materialet vi samlet inn fra intervjuene brukte vi tematisk analyse. Dette er en prosedyre som er inspirert og utviklet av Braun og Clarke (2006). Denne prosedyren er en anerkjent og godt brukt metode for å analysere kvalitativt materiale. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og sammenligne ulike mønster i et materiale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Ved å bruke denne metoden kan vi sammenligne de ulike intervjuene, og se etter likheter eller ulikheter. Vi vil ut ifra dette lage temaer som vi skal bruke som hjelp til å besvare vår problemstilling. Dette er grunnen til at tematisk analyse egner seg godt til bruk ved kvalitative undersøkelser. Den tematiske analysen deles opp i seks faser for å analysere innholdet. Dette er ikke en fasit på hvordan og i hvilken rekkefølge den skal utføres, men heller en pekepinn på hvordan det kan gjennomføres (Braun et al., 2022, s. 425). Videre skal vi gjennomgå de seks forskjellige fasene som Braun og Clarke (2006) legger frem.

Fase 1: Bli kjent med materialet. Den første fasen består av at forskeren(e) skal fordype seg i materialet. Dette foregår for eksempel gjennom transkribering og gjentatt lesing av intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Gjennom transkriberingen av intervjuene fikk vi veldig god innsikt i materialet.

Fase 2: De første kodene. Etter den første fasen, der forskeren blir kjent med materialet, begynner arbeidet med å lage de første kodene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). En kode blir definert av Braun og Clarke (2006) som en del av materialet som ser ut til å være interessant for forskeren. Noen eksempler på uttalelser var «jeg føler konkurranse gir mye glede til elevene» og «noen mistrives når det er konkurranse». Etter hvert puttet vi de forskjellige uttalene sammen med like utsagn, og dette ble til kodene i analysen.

Fase 3: Søke etter temaer. Etter kodene er funnet skal de bli slått sammen til mulige temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Temaer er noe som blir til av kodene, og noen koder kan gå direkte til å bli et tema. Braun og Clarke (2006) anbefaler å sette opp et tankekart for å få en oversikt over de forskjellige kodene, for å så lage mulige temaer. Dette valgte vi også å gjøre, og gjennom dette slo vi sammen noen koder og konstruerte temaene for analysen vår. I denne prosessen falt noen koder utenfor temaene, derfor dannet vi et tilleggstema kalt *diverse*, for å ikke forkaste noen av kodene.

Fase 4: Gjennomgang av temaene. Etter at temaene er laget i fase 3, begynner arbeidet med å gå gjennom og vurdere de forskjellige temaene. I denne fasen peker Braun og Clarke (2006) på at flere av temaene som tidligere var oppdaget i fase 3 enten blir endret på eller tatt bort, ettersom de med nærmere vurdering ikke lenger kan stå slik det var tenkt. Noen eksempler på problemer forskeren kan oppdage i denne fasen er at noen av temaene kan være mangelfulle, andre med for varierende data og noen temaer blir for store. I gjennomgangen vår av de veiledende temaene fra fase 3, endret vi og tok bort noen av temaene som var til stede. Et eksempel er at vi hadde et tema som het *dannelse*, dette temaet merket vi ble for stort, ettersom det inneholdt blant annet samarbeid, dannelse og oppførsel. På bakgrunn av det delte vi dette opp i to nye temaer, som presiseres i fase 5. I denne fasen gikk vi også gjennom temaet *diverse*, og fjernet eller fordelte de forskjellige funnene i dette temaet over i de andre temaene.

Fase 5: Definere og navngi temaene. I denne fasen skal temaene som er valgt ut og gjennomgått bli definert og navngitt (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Vi kom til slutt frem til fire hovedtemaer for vår analyse. De fire temaene er oppkalt etter sitat fra informantene som vi mener er samlende for våre funn: «Man må lære seg å vinne og tape, det er den største lærdommen ved konkurranse», «Konkurranse er for å rangere og identifisere tapere og vinnere», «Samarbeid er noe av det viktigste vi skal ha fokus på i kroppsøvingen» og «Når det faktisk betyr noe, så yter de det lille ekstra». Det sistnevnte temaet handler eksempelvis om motivasjon, og uttalelser som underbygger dette temaet handler for eksempel om hvordan konkurranse kan motivere og demotivere elever.

Fase 6: Produsere analysen. Den siste fasen handler om å fullbyrde den tematiske analysen. Her skal dataen som er kommet frem i fase 5 bli presentert på en måte som underbygger verdien og legitimiteten til dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I denne fasen har vi forsøkt å få svar på vår problemstilling gjennom å finne sammenhenger mellom temaene vi presenterte i fase 5 og identifisere relevante funn, som er i tråd med Braun og Clarke (2006).

4.7 Etiske refleksjoner

Alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til personvernombudet for forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Ettersom vårt forskningsprosjekt inneholder personvernopplysninger og siden vi tar taleopptak av deltakerne, måtte vi melde inn og få godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Postholm og Jacobsen (2018) skriver om tre krav knyttet til forskningsetikken i Norge: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Hvordan vi har jobbet for å ta mest mulig hensyn til disse kravene har vi utdypet nedenfor. Vi fikk også etisk godkjenning av FEK. FEK er en komité ved Universitet i Agder som skal godkjenne forskningsprosjektene som etisk forsvarlige før de gjennomføres.

Etiske problemer kan spesielt forekomme i intervjuforskningen av forholdene mellom å utforske menneskers privatliv, for så å legge det ut i det offentlige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). For å minimere risikoen for slike problemer, er det viktig å ta hensyn til de etiske problemstillingene som kan oppstå i de forskjellige forskningsfasene. Eksempelvis kan et etisk problem i intervju-situasjonen være om deltakeren blir tydelig stresset av intervjuet. Hvis det er tilfellet, vil det ikke lenger være forsvarlig og fortsette intervjuet. Vi tok også valget med å unngå og diskutere enkeltelever og identifiserbare forhold i intervjuet, slik at vi unngikk noen av de etiske problemstillingene som kunne oppstå.

4.7.1 Samtykke

Før intervjuet fikk deltakerne et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som inneholder informasjon om rettighetene til deltakerne, hva intervjuet skal brukes til og et samtykkeskjema. Samtykkeskjema måtte signeres av deltakerne før intervjuet begynte, for å sikre seg at de involverte deltok frivillig. Skjemaet informerte også informantene om retten de hadde til å trekke seg fra prosjektet når som helst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Deltakerne trenger ikke noen grunn for å trekke seg fra prosjektet, og den innsamlede dataen rundt eventuelle deltakere som trekker seg, vil bli slettet. I tråd med hva Postholm og Jacobsen (2018) skriver får deltakerne full informasjon om hva dataen skal brukes til. Informasjonen handler blant annet om rettighetene til deltakerne, retten til å trekke seg og retten til innsyn og sletting av opplysninger. Ettersom informasjonsskrivet ble skrevet på et tidlig tidspunkt i prosessen, kan det være noen avvik om hvordan prosjektet blir beskrevet i informasjonsskrivet og hvordan det endelige prosjektet vil se ut.

4.7.2 Konfidensialitet og privatliv

Konfidensialitet knyttet til dette prosjektet innebærer at den private dataen som er blitt samlet inn og som kan avdekke deltakerens identitet, ikke vil avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) skal et prosjekt som tar utgangspunkt i deltakernes utsagn fra private intervju situasjoner, sørge for å beskytte deltakerens privatliv. Vi har derfor i utgangspunktet unngått å stille personlige spørsmål som kan identifisere deltakerne under intervjuet. Unntaket var innledningen til intervjuet, der vi spør om antall relevante studiepoeng, alder og utdanning til deltakeren. Dette gjør vi for å få en større forståelse av lærerens bakgrunn, slik at vi kan bruke denne informasjonen knyttet til pseudonymet til deltakerne. Utenom dette unntaket har vi kun stilt relevante spørsmål knyttet til vår problemstilling, som ikke kan kobles til identiteten til de ulike deltakerne. Etter å ha transkribert ferdig intervjuene ble minnebrikken som inneholdt intervjuene trygt lagret og holdt utilgjengelig for utenforstående. Etter at prosjektet er ferdigstilt, vil minnebrikken makuleres.

«Like viktig som frivillighet er kravet om at de som undersøkes, har rett til et privatliv» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Det betyr at deltakerne har områder i sitt liv som ikke skal bli trukket inn i undersøkelsen. Dette fører til etiske dilemmaer knyttet til hvilke typer spørsmål som kan stilles til deltakerne. Refleksjonen rundt disse dilemmaene knyttet vi til tre ulike spørsmål. Spørsmål en: *hvor følsom er den informasjonen som samles inn?* Vi vurderte det som svært usannsynlig at noe av informasjonen vi samlet inn ville oppleves som ubehagelig, både under og i etterkant av intervjuene. Dette til tross for at vi var bevisste på at andre kunne ha ulike oppfatninger enn oss. Spørsmål to: *hvor privat er den informasjonen som samles inn?* Vi tok hensyn til dette ved å ikke stille spørsmål om familie, venner eller hva som skjer i private lag, men fokuserte på informantenes jobb som lærer. Spørsmål tre: *hvor stor mulighet er det for å identifisere enkeltpersonen ut fra data?* Dette er den største faren for brudd på privatlivets fred og da spesielt under kvalitative intervjuer, der det ofte er få deltakere involvert. Vi har tidligere nevnt hvordan vi har tatt vare på deltakerens konfidensialitet under og i etterkant av intervjuene. Vi informerte også deltakerne om at de ville få pseudonymer, slik at de ikke skulle bli gjenkjent av andre utenforstående. Ved å reflektere i forkant rundt disse tre spørsmålene har vi vernet privatlivet til deltakerne som har deltatt i vårt prosjekt.

4.7.3 Korrekt gjengivelse

Deltakerne har også krav på fullstendig gjengivelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Dette innebærer at vi ikke skal forfalske eller ta noe data ut av konteksten for å gi den en annen betydning enn den opprinnelig var tiltenkt. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at det nesten er umulig å oppnå en fullstendig gjengivelse av dataen, men dette er noe en skal strebe etter i presentasjon av funnene. Intervjuene vi har gjennomført har blitt transkribert ordrett, og funnene våre begrunner seg på direkte sitater og uttalelser fra deltakerne i prosjektet. Hva som blir valgt ut av direkte sitat og uttalelser er det vi som forskere som velger. I denne prosessen er det viktig at vi ser på funnene med et kritisk blikk, samtidig som vi ikke bruker vår posisjon til å stille deltakerne i et dårlig lys.

4.7.4 Konsekvenser

I en kvalitativ undersøkelse kan det forekomme både fordeler og skader for deltakerne, og derfor er det viktig å forholde seg til eventuelle konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Her er det også viktig at skaderisikoen for deltakerne er så lav som mulig. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at gjennom kvalitativ forskning kan noe av åpenheten og intimiteten det innebærer virke forførende, og deltakerne kan gi opplysninger som de kanskje vil angre på at de ga. Som nevnt tidligere vurderte vi det svært usannsynlig at noen av informantene ville føle noen form for ubehag på grunn av intervjuet. I tilfeller der dette kunne forekomme ble deltakerne informert om at de kunne trekke seg når som helst og ta kontakt med UiA's verneombud for forskning for eventuell hjelp. Dette ble presisert i informasjonsskrivet (vedlegg 2).

4.8 Kvalitetskriterier

Forskningens kvalitet kan ikke utelukkende knyttes til resultatet forskerne kommer med. Et resultat som er riktig i dag kan være utfordret av annen kunnskap etter en periode, og kan dermed bli upresist i fremtiden. Derfor bør forskningens kvalitet bli vurdert ut ifra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Troverdigheten, overførbarheten og styrken til kunnskapen ses ofte i sammenheng med begrepene reliabilitet og validitet. For å øke kvaliteten i vårt forskningsprosjekt har vi tatt for oss disse begrepene under.

4.8.1 Reliabilitet

I tradisjonelle perspektiver på forskning ble reliabilitet definert som forskningsresultatets konsistens og dermed om resultatet kan reproduseres av andre på et annet tidspunkt (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 223). Den ultimate testen for om forskningen er pålitelig kan dermed bli avgjort ved at andre forskere gjennomfører studiet og får likt resultat. Dette er ikke like lett å få gjennomført ved kvalitative studier. Her er det flere momenter som er vanskelig å replikere, slik at resultatet blir likt. Møte og relasjonen mellom forsker og deltakerne er umulig å gjenskape, fordi alle mennesker er hele tiden i utvikling. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) blir dermed reliabilitet ved kvalitative studier knyttet til hvordan undersøkelsen og forskerne kan ha påvirket resultatet. Vi har tidligere i oppgaven vært åpne om og beskrevet hvilken forforståelse vi har, og hvordan den kan påvirke resultatet som vi kommer frem til.

For å øke prosjektets troverdighet har vi beskrevet så grundig og presist som mulig om hvordan prosessene var før, under og etter datainnsamlingen. På den måten kan feilkilder i bearbeidelsen eller innsamlingen avdekkes. Videre nevner Postholm og Jacobsen (2018) at det er et kjent fenomen i intervjusituasjoner at deltakerne tilpasser seg og gjør og sier det de tror forskerne vil høre. Dette var noe vi forutså kunne forekomme. Selv om det er umulig å gradere seg for, ble det tydeliggjort før hvert intervju at vi var interesserte i de reelle praksisene og tankene som oppstod, og at deltakerne ikke måtte bli for opphengt i å skulle svare det som var mest mulig korrekt ut ifra styringsdokumentene. Vi har også vært bevisste på hvordan ledende spørsmål kan påvirke svarene. Vi har dermed hatt fokus på å stille åpne og vide spørsmål, slik at deltakerne selv kan velge hvordan de vil svare på spørsmålene som blir stilt. Vår oppgave var da å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til det deltakerne sa, stille spørsmål rundt relevante temaer som ikke ble nevnt og få bekreftet utsagnene som de kom med.

4.8.2 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er en bred vitenskapelig tolkning av validitet knyttet til hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke. Tradisjonelt sett har også ordet gyldighet blitt brukt istedenfor validitet. Kvale og Brinkmann (2009) legger stor vekt på håndverksmessig kvalitet ved kvalitativ forskning. Det handler om hvilken moralsk integritet og praktisk klokskap forskerne besitter, som da vil være avgjørende for evalueringen av den kunnskapen som blir produsert. Kvale og Brinkmann (2009) nevner også hvordan valideringen må være gjennomgående i hele forskningsprosessen. Valideringen bør ikke begrenses til en bestemt fase ved kvalitative intervjuer, men prege alle fasene. Det blir da trukket frem syv ulike stadier som er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og

rapportering. Vi skal nå gjennomgå disse stadiene for å kvalitetssikre kunnskapen som blir produsert i vårt forskningsprosjekt.

Tematisering bygger på at forskningsprosjekts gyldighet avhenger av hvor solid teori vi trekker inn, samt hvor logisk sammenheng denne teorien har i forhold til vårt forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). En stor del av vårt teoretiske rammeverk omhandler begreper av ulike tilnærminger til konkurranse. Disse begrepene er sentrale når vi diskuterer våre funn, og er med på å holde de ulike nyansene av konkurranse avskilt. Dette er fordelaktig når vi skal prøve å besvare vår problemstilling på en best mulig måte.

Planlegging handler om gyldigheten til kunnskapen som blir produsert, og hvordan den avhenger av forskningsprosjektets kvalitet og metodene som blir benyttet for prosjekts emne og formål. Metoden må samsvare med forskningsprosjektets formål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Som vi tidligere har beskrevet var det fordelaktig å ta i bruk kvalitative intervjuer for å samle inn datamateriale, for å kunne svare best mulig på vårt forskningsspørsmål.

Intervjuing omhandler vår troverdighet som intervjuere og kvaliteten på intervjuene vi har gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Vi har begge vært ansvarlige for hvordan de ulike intervjuene har blitt gjennomført. Utenom pilotintervjuet har ingen av oss noen tidligere erfaring som er relevant til selve intervjuingen, men vi besitter forkunnskaper om temaet. Dette er med på styrke kvaliteten på intervjuene, fordi det gjør oss godt egnet til å komme med gode oppfølgingsspørsmål som kan avkrefte eller underbygge utsagnene som kommer frem.

Transkribering tar for seg hvor gyldig overføringen som har foregått fra muntlig til skriftlig form er (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Dette har vi tatt for oss i del 4.5. Der kommer det frem hvordan vi har arbeidet for å få en mest mulig lik og presis overføring fra muntlig til skriftlig form.

Analysering handler om spørsmålene som blir stilt til informantene er gyldige og om vår fortolkning av materialet som blir samlet inn er logisk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Vi vet at vi som forskere kan påvirke fortolkningen av materialet som blir samlet inn. Vi har derfor hatt en bevisst tilnærming til dette, og vært tydelige på når vi fortolker noe og når informantene blir direkte sitert.

Validering handler om den refleksjonen vi har gjort knyttet til hvilke valideringsformer som er relevant til vårt forskningsprosjekt, og hvordan de er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). Det er denne prosessen vi tar for oss nå, når vi gjennomgår de ulike valideringsstadiene.

Rapportering er refleksjon rundt spørsmålet om en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). Underveis har vi brukt mye tid på å selektere det materialet som skal inkluderes i studien. Det innebærer at vi har inkludert alt av materialet som kan hjelpe å besvare vår problemstilling.

5.0 Presentasjon av funn

I det neste kapittel skal vi presentere våre funn. Gjennom dette prosjektet har vi ønsket å få svar på denne problemstillingen: *hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan bidra til elevenes læring i kroppsøving?* Etter å ha gjennomført den tematiske analysen av intervjuene, lagde vi fire forskjellige temaer som tar for seg ulike sider rundt elevenes læring. Temaene vi lagde var: «man må lære seg å vinne og tape, det er den største lærdommen ved konkurranse», «konkurranse er for å rangere og identifisere tapere og vinnere», «samarbeid er noe av det viktigste vi skal ha fokus på i kroppsøvingen» og «når det faktisk betyr noe, så yter de det lille ekstra». Temaene er navngitt ut fra sitater som er dekkende for det aktuelle temaet.

5.1 “Man må lære seg å vinne og tape, det er den største lærdommen ved konkurranse”

Dette temaet tar for seg hvordan informantene oppfatter at erfaringene og ferdighetene gjennom konkurranse kan påvirke elevens danning.

Et tema som var gjennomgående hos flere av informantene, var viktigheten av å lære og tape når det kom til konkurranse i kroppsøvingsfaget. De oppfattet det som en viktig ressurs som elevene skulle få gjennom kroppsøvingen, at de skulle kunne håndtere tap på en god måte. Det ble også nevnt at konkurranse ble brukt for å lære elevene å vinne på en god måte, men informantene la mer vekt på at elevene skulle håndtere nederlag. Den ene av informantene nevnte at han var opptatt av at elevene skulle få et «sunt forhold» til det å vinne og tape. Vi tolker dette som at elevene klarer å håndtere tap og seier på en måte som ikke ødelegger sitt eget selvbilde, eller fører til mye sinne og frustrasjon som går utover medelevene og/eller læreren. Videre tolker vi at et «sunt forhold» til å vinne ikke handler om at elevene skal vinne for enhver pris, for eksempel ved å jukse. Det innebærer også at man ikke skal hovere eller være nedlatende mot andre om man vinner. Videre presiserte informanten at det viktigste å lære seg, var å tape, ettersom det er det «vi gjør mest av». Vi tolker dette som at informanten har en forståelse for at elevene oftest vil oppleve nederlag. På bakgrunn av det så informanten på viktigheten av at elevene må lære seg å tape. Vi ser at flere av informantene delte samme syn rundt at elever må lære seg å tape, samt lære å håndtere det på en god måte. Når informantene sa at elevene skal «lære å tape», oppfatter vi det som at de faktisk refererer til elevenes evne til å håndtere et nederlag. Håndteringen til elevene

innebærer blant annet opplevelsen og oppførselen de sitter igjen med etter konkurransen. Hvordan de tapte og hvordan det ble håndtert var også en viktig faktor for å få den ønskelige effekten av konkurranse.

At en jobber med det å vinne og tape, at du jobber mer med den sosiale settingen rett og slett. Jeg har opplevd at det har gitt resultatet i noen grad å jobbe med det, med tanke på konkurransefokus å vinne og skylde på andre og disse tingene her.

(Kamilla)

Slik Kamilla sier her, blir det presisert at en må jobbe med det å vinne og tape. For å få den ønskelige effekten av konkurranse, må læreren og elevene jobbe med fokuset og den sosiale settingen etter et tap. Den sosiale settingen rundt konkurransen tolker vi som relasjonen mellom elevene. I en konkurranse situasjon er relasjonen mellom lærer og elev også relevant, spesielt hvis læreren fungerer som dommer. Likevel forstår vi at hovedfokuset ligger på relasjonen mellom elevene. Slik som Kamilla sa, jobbet de med den sosiale settingen gjennom det å «skylde på andre». Vi tolker det som at dette er noe som kan forekomme der elever taper, hvor de leter etter syndebukker for å forklare hvorfor de tapte. Slik oppførsel er noe informantene jobbet med å forhindre skulle skje, når de brukte konkurranse i undervisningen.

Eirik nevnte også viktigheten av at elevene skal få et «gøy forhold» til det å være aktiv. Vi tolker det på den måten at hvis eleven skal få et «gøy forhold» til det å være aktiv, er det nødvendig at eleven klarer å håndtere tap på en god måte. Informantene la vekt på arbeidet med håndtering av tap, og mange av dem benyttet samtaler med elevene som opplevde misnøye etter et tap. Disse samtalene ble brukt som et verktøy for å hjelpe elevene med å håndtere og takle tap på en god måte. Noen informanter pekte også på at det var forskjell på hvor mye veiledning elevene trengte i forhold til hvordan de skulle håndtere tap. En informant opplevde blant annet at elever som var gode i idrett, og som var vant til å være best, kunne fort bli frustrerte og sinte om de tapte.

Der en vet et utgangspunkt og hvordan konkurransen kommer til å gå da, så er det ofte viktig å sette noen av de som er vant til å vinne og som er konkurransedyktig og som elsker konkurranse, at de også får kjenne litt på hvordan det er å tape da.

(Eivin)

Dette utsagnet sier at læreren bevisst legger til rette for at de «konkurransedyktige» også skal tape. Resultatet blir da ofte sinne og frustrasjon, og Eivin fortalte videre at arbeidet med dette er og få elevene til å forstå at det å tape er «naturlig» og noe en må lære seg å forholde seg til. I sitatet til Eivin, tolker vi at de «konkurransedyktige» er idrettsflinke elever som er glad i å konkurrere og som gjerne driver med konkurranse på fritiden. I dette tilfellet blir «konkurransedyktig» kun referert til ferdigheten i konkurransen, og ikke til hvordan håndteringen av konkurransen foregår. Informantene fortalte om varierende metoder for å håndtere tap. Den ene informanten fortalte blant annet om at håndtering av tap skjer i vurderingssamtaler med elevene og i etterkant av kroppsovingstimene. Flere av informantene nevnte at å tone ned fokuset på resultatet og hvem som vinner, er vesentlig for at konkurranse skal oppfylle sitt ønskelige formål i kroppsovingen.

Ro ned litt konkurranseinstinktet. Ikke at det ikke skal være der, for det gjør mye bra i forhold til innsats, men det kan også bidra til at noen blir litt redd for å vise seg frem da, de som ikke er vant til det.

(Ole)

Dette utsagnet indikerer at konkurranseinstinktet hos elevene må roes ned for at alle skal føle seg trygge i kroppsovingsundervisningen. Flere av informantene delte denne oppfatningen som Ole har, med at konkurranseinstinktet ofte kan ta over for noen av elevene, spesielt guttene. I slike tilfeller pekte flere av informantene på at elevene får en negativ opplevelse av konkurransen. I arbeid mot dette nevnte de at de prøver å endre fokuset fra å vinne, til å delta og være den beste utgaven av seg selv. Det kom frem at flere av informantene ikke holdt stillingen i løpet av spill aktiviteter, de brukte ikke tid på å presisere hvem som vant og/eller tapte og de prøvde å legge fokuset over på deltakelse og innsats. Dette tolker vi som at det er lettere å håndtere nederlag, når resultatfokuset er minimalt. Flere av informantene så også elevens læring i et større perspektiv da de fikk spørsmål om hvilket læringsutbytte elevene kunne oppnå ved bruken av konkurranse. De

knyttet nødvendigvis ikke elevens læringsutbytte kun til de ferdighetene som ble benyttet i selve kroppsøvingstimen. Erfaringene og ferdighetene som elevene skaffet seg ved konkurranse, mente informantene at elevene kunne få nytte av senere i livet. Dette begrunnet flere av informantene med at elevene vil komme til å oppleve å tape i ulike sammenhenger ellers i livet, slik sitatet under illustrerer.

Generelt altså, det er jo en ting på skolen, men generelt i livet og altså, en kommer til å oppleve tap på sett og vis.

(Eirik)

For en av informantene var det med dannelsen det første som ble nevnt knyttet til elevenes læringsutbytte. En annen informant nevnte at det var en sentral del av undervisningen at elevene skulle utvikle noen verktøy. Disse verktøyene kunne være nyttige i ulike situasjoner som elevene vil møte. Alt dette ble av flere av informantene knyttet til dannelsen av elevene. Det ble også nevnt at konkurranse er en naturlig del av samfunnet, der elevene vil oppleve å komme i ulike konkurransesituasjoner. Jobbsøking, brettspill med venner og idrett på fritiden var eksempler som ble trukket frem hvor elevene kunne dra nytte av den erfaringen de hadde opparbeidet seg blant annet gjennom konkurranse i kroppsøvingsfaget.

Samtidig er de som ikke er så vant med konkurranse, vil jo gjennom hele livet oppleve en type konkurranse om det er i forhold til å få en jobb eller om det er i forhold til noe annet. Det vil jo være situasjoner i livet der en opplever nederlag, og sånn sett kan det være en god øving.

(Ole)

Utsagnet til Ole illustrerer at kroppsøvingstimene er en arena hvor elevene kan øve nettopp på disse egenskapene som kan komme til nytte ved nederlag. I en kroppsøvingstime vil elevene bli utsatt for mange ulike former for konkurranse. Videre kom det frem i intervjuene at der det er konkurranse vil det ofte være elever som må gå igjennom eller bearbeide et nederlag til en viss grad. Et flertall av informantene trodde de hadde en form for konkurranse i hver eneste time de

underviste. Hvor stor del av undervisningen konkurransen var, eller hvor mye informantene vektla konkurranseaspektet, varierte utfra hvilken aktivitet og læringsutbytte de skulle ha i den aktuelle timen. Dette betyr at elevene svært ofte havner i konkurransesituasjoner i kroppsøvingen, hvor de får øvd på disse ferdighetene.

Til slutt kan vi se at sitatet til Eirik underbygger flere av lærernes tanker omkring elevens utbytte av konkurranse, knyttet til de erfaringene elevene tilegner seg. Ved å eksponere elevene for slike situasjonene kan det altså gjøre elevene mer rustet for lignende opplevelser ellers i livet.

Ja, nå må de godta at det er konkurranse i en eller annen form, om det er konkurranse med seg selv eller om det er et lag, ikke sant. Eller om det er, ja, de må eksponeres for det, men det er min tankegang, at altså livet er jo en konkurranse.

(Eirik)

5.2 “Konkurranse er for å rangere og identifisere tapere og vinnere”

Dette temaet tar for seg fallgruvene og ulempene som informantene mener kan oppstå ved bruk av konkurranse. En informant hevder at det kan skape splittelse og påvirke hierarkiene innad i klassen. Videre hevder flere av informantene at opplevelsen av å tape ofte kan påvirke innsatsen og opplevelsen elevene har til kroppsøvingfaget.

Flere av informantene la vekt på hvilket fokus som måtte være til stede for å oppnå en vellykket konkurranse. Som vi har nevnt tidligere var det ofte et ønske om å dysse ned fokuset på å vinne og tape, samt at fokuset skulle være på prosessen og ikke resultatet. Videre forhørte vi oss om hva som kunne være konsekvensene av feil fokus eller for stort fokus på resultatet.

Det er jo allerede begynt å bygge seg opp et sosialt hierarki, de som er populære er også de som er flinkest i idrett, og gjør det best i kroppsøving. Da tror jeg at forskjellen ville ha blitt enda større og den frustrasjonen for at noen på laget «ødelegger», så tror jeg det kunne ha blitt et enda større sosialt skille rett og slett. Også tror jeg at det kunne ha gjort at flere hadde trukket seg unna i kroppsøvingstimene.

(Kamilla)

Uttalelsen til Kamilla trekker frem hvordan feil fokus eller feil bruk av konkurranse kan være med på å skape større skille mellom de elevene som lykkes og de som mislykkes i aktiviteter. Dette knyttet hun videre opp til elevenes sosiale status innad i klassen. Hun trekker også paralleller med den sosiale statusen som elevene har og deres prestasjoner i idrett. En annen informant påpekte at kroppsøving er et synlig fag, der elevene enkelt kan observere hvordan de andre elevene presterer. Kroppsøving ble i dette tilfellet sammenlignet med matematikk og det ble argumentert med at det er mye vanskeligere å oppdage hvem som presterer best inne i et klasserom. Disse uttalelsene sammen tolker vi som at elevene enkelt kan observere hvordan de andre elevene presterer i et praktisk fag som kroppsøving. Utfallet av disse observasjonene kan spille inn på hvor elevene blir plassert i sosiale hierarkiet i klassen. Et stort fokus på prestasjon eller resultater kan da forsterke denne rangeringen og gjøre den enda mer brutal for de elevene som ofte opplever nederlag.

Hvis man har mye konkurranse, med fokus på resultat og fokus på prestasjon, så tror jeg det kan være skadelig for klassemiljøet. Jeg tror det kan skape større skiller.

(Kamilla)

Videre ble det trukket frem av flere informanter hva som kan være farlig med å gjennomføre konkurranser i kroppsøvingen som skaper tapere. I denne sammenhengen tolker vi definisjonen «tapere», som de elevene som ofte opplever å tape individuelle konkurranser. De er heller sjeldent med å bidra i positiv retning under lagkonkurranser, og kan ofte bli sett på og føle seg som et hinder på eget lag. Som nevnt tidligere kan fokuset som kroppsøvingslæreren tar inn i konkurransen påvirke hvilke oppfatninger elevene har av hverandre, samt elevens egen opplevelse

av konkurransen. Hvor ofte og hvilke aktiviteter elevene møter konkurranser på, påvirker også hvem som blir stemplet som taper i kroppsøvningsfaget. Etter spørsmål om hva som kan oppleves som negativt med konkurranse svarer Torlaug følgende:

Det negative er jo da hvis du skaper tapere og elever med lav mestringsfølelse. Elever som kanskje ikke synes det er særlig å delta i faget fra før av, kan nok få enda mer følelsen av å være tapere hvis det blir for mye konkurranse da.

(Torlaug)

Uttalelsen til Torlaug legger vekt på at et for hyppig bruk av konkurranse kan forsterke elevens følelse av å være en taper i faget. Det ble presisert at dette gjelder i størst grad for de elevene som ikke trives i faget fra før. Disse opplevde lite mestring ved konkurranse og dette er hovedgrunnen til at følelsen av å være en taper oppstår. Videre trakk en informant frem at kulturen i klassen kan være avgjørende for om det skapes tapere. Informanten pekte spesielt på viktigheten av å erkjenne at ved å skape vinnere i klassen gjennom konkurranser, oppstår det også automatisk tapere blant elevene. «Vinnerkultur skaper tapere», derfor var informanten svært opptatt av å tone ned resultatfokuset slik at de som vant ikke fikk for mye oppmerksomhet. Informanten var mer opptatt av å ha fokus på måten de kom frem til et vellykket resultat.

Det er flere grunner til at det er viktig å unngå og skape tapere i kroppsøvningsfaget. Konsekvensen av at elever blir stemplet eller føler seg som tapere kan også være flere.

Skaper du tapere, så mister du folk, og kan også gjøre at folk blir litt mer stresset psykisk. Så tone litt ned det, og prøv og få flest mulig med.

(Anders)

Dette sitatet til Anders trekker også frem flere negative utfall ved at elevene blir stemplet eller føler seg som tapere. I verste fall kan det ende opp med at en eller flere elever ikke ønsker å delta når det er konkurranse. Det var eksempler hvor informanten hadde inntrykk av at elevene glemte gymtøy med vilje, slik at de slapp å delta i undervisningen. En annen informant hadde et eksempel på en elev som ikke ville delta når det var ballspill eller når det var lagaktiviteter. Ofte var

lagaktiviteter forbundet med konkurranse, noe som førte til at eleven ikke ønsket å delta og dermed ble sittende å se på. Informanten kunne derimot se en endring hos eleven under individuelle aktiviteter eller oppgaver, ved at eleven virket mer giret og uttrykte lyst til å delta. Dette er et eksempel som underbygger uttalelsen til Anders om at man kan miste elever hvis man føler seg som en taper. Videre kom det også frem at det kan stresse elevene, om det betyr for mye å vinne.

En annen konsekvens som flere informanter trakk fram var at elevene som følte seg som tapere, valgte ofte å gjemme seg unna i konkurranseaktiviteter der det betydde mye for medelevene å vinne. Dette var en metode for å unngå og påvirke laget i en negativ retning, slik at de unngikk kjeft eller klaging ved mislykkede forsøk på å bidra.

Det er klart de som ikke driver med noe aktivitet på fritiden føler seg nok litt sårbare i kroppøvingen, og ønsker da heller å gjemme seg litt unna, ikke være på lag med noen de kan ødelegge for, hvis det er lag.

(Ole)

Flere av de andre informantene hadde like erfaringer som Ole, som pekte på at det kan være problematisk med elever som gjemmer seg bort under ulike konkurranser og aktiviteter. Disse elevene oppnår mindre aktivitet og får dermed et dårligere læringsutbytte av undervisningen. Videre tolker vi også dette utsagnet slik at det er de elevene som ikke deltar i aktiviteter på fritiden, som ofte føler seg sårbare og havner i den situasjonen hvor de trekker seg unna konkurranseaktiviteter.

Gjennom intervjuene kom det også frem at noen idretter ble mer fremtredende enn andre når det gjaldt konkurranse i kroppøvingen. De idrettene hvor flere elever ofte var aktive på fritiden, førte til et høyere konkurranseinstinkt blant de aktive elevene. I disse tilfellene oppfatter vi det som at informantene opplevde mer problemer med konkurranse.

Men det er jo de idrettene som mange driver med blir ofte mer konkurransepreget, hvis alle stiller likt så blir det mer lek, moro, prøve seg frem, er hvert fall den opplevelsen jeg har.

(Ole)

De som ikke spiller fotball, melder seg litt ut. Hvis en ikke differensierer litt da, så kan konkurranse bidra negativt akkurat der.

(Ole)

Vi forstår «konkurransepreget» som de elevene som ofte kan få et for stort fokus på å vinne. I tilfeller der aktivitetene blir for konkurransepreget, vil ikke alle elevene trives godt, og slik som Ole sier i sitatet ovenfor, vil de som ikke spilte fotball melde seg ut av aktiviteten. Ut ifra disse to sitatene tolker vi det fordelaktig at elevene har like ferdighetsnivå i aktiviteten det konkurreres i. Videre tolker vi det at hvis det er for store skiller ferdighetsmessig og/eller flere elever som utøver de aktuelle aktivitetene på fritiden, vil det føre til misnøye i aktivitetene. Flere av informantene kunne blant annet se at konkurranseinstinktet kunne ta overhånd hos noen av elevene, for eksempel når de hadde fotball i kroppsøvingstimen. Fotball og andre ballspill var noe som ofte ble nevnt i spørsmål om i hvilke situasjoner det oppsto konkurranse i kroppsøvingundervisningen. I andre aktiviteter som dans og turn så har det ikke vært lagt opp til like mye konkurranse kom det frem hos den ene informanten. Videre ble denne informanten spurt om hvorfor hun trodde det var mer konkurranse i de tradisjonelle idrettene. Her svarte hun blant annet at «...jeg forbinder det selv hvert fall mer med konkurranse». Informanten forklarte videre at selv om det er mye konkurranse innenfor idrettene dans og turn, så er ikke dette noe man trekker inn i skolen. Vi tolker dette slik at de tradisjonelle idrettene ofte blir praktisert i sin helhet, som en konkurranse, men idretter som dans og turn blir delt opp til å bare øve på deler av idretten.

5.3 “Samarbeid er noe av det viktigste vi skal ha fokus på i kroppsøvingen”

I spørsmål om hva konkurranse kunne bidra med for elevenes læring, nevnte informantene blant annet «samarbeid», «fair play» og «samspill». Dette kan vi se har tydelige likheter med læreplanen i kroppsøving. I læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019) står det at kroppsøving skal fremme «samarbeid» og «respekt for hverandre», og faget skal også gi elevene mulighet til å praktisere samspill.

Ellers så kan jo konkurranse være fint i lag da, men ikke for at et lag nødvendigvis skal vinne, men igjen så er det jo for å prøve og fremme samarbeid, i og med at samarbeid er noe av det viktigste vi skal ha fokus på i kroppsøving, og noe av det de skal lære.

(Torlaug)

I sitatet over presiserer Torlaug at konkurranse i lag kan være bra for å fremme samarbeid, men at fokuset i konkurransen ikke skal være å vinne. Videre viser dette at konkurransen ikke er i hovedfokus, men heller blir brukt som et middel for å fremme samarbeid og samspill. Torlaug presiserte også videre at hun hadde to forståelser av konkurranse, en positiv og en negativ. Den negative ble sett på som en konkurranse hvor fokuset var på hvem som vant og hvem som tapte, mens den positive konkurransen var for å fremme samarbeid og inkludering. Ut ifra dette forstår vi det slik at fokuset på hvem som vinner eller taper, må være minimalt, om elevene skal lære seg samarbeid og samspill gjennom konkurranse. I tillegg til samspill trakk også en informant frem at elevene lærer seg «fair play» og «gode holdninger» gjennom konkurranse. Gjennom den tidligere læreplanen i kroppsøving (LK06) definerer vi fair play, som respekt for hverandre i ulike aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2015). «Gode holdninger» handler mye om respekt, men informantene knyttet også dette opp mot innsatsbegrepet i kroppsøving, der elevene ikke skulle gi opp. Vi forstår det slik at elevene kan få læring i «fair play» og «gode holdninger» gjennom situasjoner som kan utfordre akkurat dette. Det er enkelt å være respektfull og ikke gi opp når alt er enkelt, men i situasjoner der man opplever motgang, i for eksempel konkurranse, så krever det mer av elevene for å opptre respektfullt ovenfor med- og motspillere. I slike tilfeller hvor de ikke lengre klarer å oppføre seg respektfullt, sa noen av informantene at de tok grep og snakket med den enkelte eleven eller klassen om slik oppførsel. Gjennom dette løftet læreren frem hvilke oppførsel som er bra og hvilke oppførsel som ikke er bra.

For at konkurranse skal bli utført på en måte som sørger for at flest mulig elever er med i undervisningen, brukte noen informanter visse elever for å tilrettelegge. Såkalte «ressurselever» kan få ekstra oppgaver i å spille andre gode og hjelpe sine medelever til å oppnå mestring. En «ressurselev» tolker vi som en elev som er faglig sterk innenfor et tema i kroppsøvingen.

Så har du ressurselever som kan på en måte gjennom å hjelpe andre gi de mestring, så vil de som kanskje ikke føler at kroppøving ikke er deres hjemmebane, så vil de likevel føle det hvis det er andre som kan spille de gode. Så vil de føle mer mestring, så synes de det er gøyere.

(Anders)

Det å «spille andre gode» er noe som kom frem fra flere av informantene og er en stor del av det å samarbeide. En av informantene presiserte at det ikke bare er fysisk at elevene skal spille andre gode, men også gjennom tilbakemeldinger og oppmuntringer til hverandre. I slike tilfeller var ord som «bra jobbet» og «synd» nevnt som eksempler på positive tilbakemeldinger. Tidligere nevnte vi at det kunne oppstå problemer under konkurranser hvor det var store skiller i ferdighetsnivå, her iblant frustrasjon hos noen av elevene. I sitatet til Anders ser vi at han gir de sterkeste elevene noen ekstra oppgaver innad i konkurransen, for å få med alle elevene. Vi tolker dette som at Anders flytter fokuset til de «sterkeste» elevene i den aktuelle idretten fra å vinne, til at de skal hjelpe sine medelever. På denne måten blir resultatfokuset nedprioritert for et samarbeidsfokus.

5.4 “Når det faktisk betyr noe, så yter de det lille ekstra”

Dette temaet handler om hvordan informantene oppfatter at konkurranse kan påvirke motivasjon til elevene. Motivasjon var en av de aller mest nevnte begrunnelsene til hvorfor informantene brukte konkurranse i kroppøvingen. Samtidig ble det også pekt på som en fare hos noen elever, ettersom konkurranse kunne virke demotiverende.

Informantene var relativt samstemte på hvilke positive egenskaper konkurranse hadde, som kunne være med å påvirke elevene. Alle trakk frem hvordan konkurranse kunne motivere elevene til å øke aktivitetsnivået. Flere av informantene hadde en opplevelse av at flertallet av elevene trivdes med ulike konkurranser og ble motivert av det. De gangene det ikke skulle være en konkurranseform i aktivitetene, var det flere elever som ble misfornøyde og etterspurte et element av konkurranse i aktiviteten.

Jeg føler at det gir glede for mange av elevene i selve timen generelt, da at de synes det er kjekkere hvis man konkurrerer om noe. Gjelder ikke bare i kroppsøving, det gjelder jo i andre fag for så vidt også.

(Eivin)

Lignende utsagn går igjen hos flere av de andre informantene. Det var et generelt inntrykk om at ulike konkurranser var noe de fleste elevene gledet seg til å gjennomføre. Denne gleden resulterte i mer aktivitet blant elevene. Årsaken til den økte aktiviteten mente informanten var at det betydde mer for elevene å vinne hvis det var i konkurranse med andre. At elevene skal være i mye aktivitet fikk vi inntrykk av var sentralt for flere av informantenes undervisning. En av informantene utalte blant annet at det viktigste i undervisningen var at det skulle være masse aktivitet, der flest mulig skulle være med lengst mulig. Videre kommer det frem at konkurranse kan være med å skape et miljø i klassen der det gjaldt å vise seg frem. Det ble da til en arena hvor mange hadde lyst å prestere bra og vise frem hvilke ferdigheter og egenskaper de besatt. Resultatet av dette ble igjen knyttet til en høyere aktivitet blant elevene.

Mens andre er avhengig av at de blir pushet av hverandre. Konkurransen kan jo være med å pushe deg frem til å gjøre det lille ekstra, og sånn kan mange få motivasjon.

(Ole)

Ole nevner her at flere elever er avhengig av å bli litt presset for å gjøre eller prestere det lille ekstra. Vi tolker dette som at flere av informantene brukte konkurranse som et verktøy for nettopp denne hensikten. Ved å legge en ekstra verdi i aktiviteten, som konkurranse kan være, kom det fram at mange elever ytet mer enn de ville ha gjort uten dette elementet i aktiviteten. Det ble påpekt av flere informanter at konkurranseelementet ikke nødvendigvis behøvde å være konkurranse mot andre. Flere opplevde en tilsvarende effekt der elevene hadde en konkurranse med seg selv eller en tidligere presentasjon, selv om det kom frem at slike situasjoner oppstod sjeldnere enn konkurransesituasjoner mot andre medelever.

To av informantene nevnte også at måten de brukte konkurranse på, gjenspeilte sine egne erfaringer med konkurranse, som de selv opplevde da de var elev på skolen. De følte selv at de ble motivert og trigget av konkurransesituasjoner, og denne erfaringen var dermed noe av grunnlaget for deres vurdering av hvordan elevene også opplevde konkurranse.

For flest tror jeg det er positivt i en viss grad. For noen få kan det kanskje bidra til at en får en litt vond følelse av kropp og bevegelse, men jeg tror allikevel at vi kan få konkurranse til å være noe positivt for alle, men en er avhengig av å ha noen samtaler også underveis.

(Ole)

Denne oppfatningen om hvordan konkurranse påvirker elevene er noe alle informantene hadde. Det vil si at konkurranse motiverer de fleste til mer aktivitet, men kan også virke negativt på noen få elever. Til tross for at det er noen elever som blir «demotivert» og kan oppleve det som «skremmende» med konkurranse, så bruker alle informantene konkurranse i sin undervisning. Vi tolker at selv om dette er tilfellet, så mener flere av informantene slik som Ole sier, at det er en konkurranse som er mulig å praktisere som er positiv for alle. Det er denne formen av konkurranse de prøver å oppnå i kroppsøvingen. Dette er noe informantene jobber for, at alle elevene skal trives i konkurranse, men i arbeid mot dette er det flere elever som kan synes konkurranse er et forstyrrende element i kroppsøvingen.

Det er jo det at det kan gå veldig løs på motivasjon for mange, mange elever. Det kan gå helt i sort for de, det kan være kjempevanskelig, Det kan kanskje bli sånn at de ikke vil ha gym fordi de blir hele tiden eller de, eller de blir eksponert for mye for det og de taper da i anførselstegn for mye.

(Eirik)

Slik som Eirik sier her, er det flere elever som kan bli veldig demotivert av for mye konkurranse i kroppsøvingen. Her trekker også Eirik frem at elevene blir eksponert og taper for mye. I undervisning der det ikke er noen form for konkurranse, vil ikke elevene oppleve like mye

nederlag. Vi forstår det slik at hvis elevene skal få en følelse av å tape for mye, må det være konkurranser å tape i. Hvis elevene stadig får en følelse av å tape i konkurranser, kan dette føre til at elevene blir umotivert for kroppøving og fysisk aktivitet. Selv om informantene bruker konkurranse for å motivere elevene, kom det også frem fra noen informanter at de skiller på den indre- og den ytre motivasjonen elevene opplever.

At det blir for stort fokus på konkurranse, slik at den ytre motivasjonen blir større enn den indre motivasjonen, at den ytre ødelegger for den indre egentlig.

(Kamilla)

Så jeg tror motivasjon bør være noe annet enn for mye konkurranse. Konkurranse er gøy der og da, det er gøy å måle seg litt med andre det er gøy i mange situasjoner, men det er ikke en livslang motivasjon.

(Anders)

Slik Kamilla og Anders sier så kan for stort fokus på konkurransen forstyrre motivasjonen til elevene, og gå på bekostning av den indre motivasjonen, og dermed påvirke den livslange motivasjonen til elevene. Noe av det kroppøvingsfaget skal fremme er livslang bevegelsesglede hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). I de to utsagnene til Kamilla og Anders tolker vi det slik at hvis kroppøvingen kun viser at elevene trenger å bevege seg for å vinne en konkurranse kan det virke mot sin hensikt. Dette kan gjøre slik at elevene ikke ser nytteverdien av å bevege seg med mindre det er for å vinne noe.

Det Anders nevner med at konkurranse er gøy, er også noe flere av informantene legger vekt på når de snakker om konkurranse i kroppøving. I lys av dette tolker vi det som at informanten bruker konkurranse for å prøve å stimulere til bevegelsesglede hos elevene. På den måten at kroppøvingen skal være gøy og gi glede til elevene, slik de får positive assosiasjoner gjennom det å være fysisk aktive. Samtidig trekker informantene også frem at konkurranse kan føre til at noen elever får negative assosiasjoner til fysisk aktivitet, og på denne måten jobbe mot hensikten til faget. For at konkurranse skal bli brukt på en måte som fremmer hensikten med bevegelsesglede til faget nevner blant annet Anders at det skal «brukes med fornuft». At det blir brukt med «fornuft»

tolker vi som typen konkurranse, fokuset og forståelsen fra læreren og elevene er slik at det brukes til fremgang for alle. Gjennom denne måten vil konkurranse kunne bidra med å stimulere til bevegelsesglede for alle elevene.

6.0 Diskusjon

Hensikten med vår oppgave er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere oppfatter at konkurranse påvirker elevenes læring i kroppsøving. I denne delen av oppgaven skal vi først diskutere funnene våre knyttet opp mot vårt teoretiske rammeverk, samt øvrig relevant forskning. Før vi i neste del tar for oss styrker og svakheter med metoden som er anvendt i vår oppgave.

6.1 Diskusjon av funn

Som nevnt i presentasjon av funn var det å «lære å tape», noe alle informantene la vekt på. Ser vi på dette i lys av Aggerholm et al. (2018) sine fire tilnærminger til konkurranse i kroppsøvingsfaget, kan vi knytte det opp mot accept-argumentet. I den tilnærmingen presiseres det at selv om noen elever misliker eller ikke trives med konkurranse i kroppsøvingen, er dette noe elevene må godta og lære av (Aggerholm et al., 2018). Dette kan begrunnes i både hva Ole og Eirik mente. De presiserte at det er flere situasjoner i livet som vil føre til nederlag. Av den grunn mente de at det er en viktig erfaring å trene på, blant annet gjennom kroppsøvingsundervisningen. Dette kan også bli sett i lys av den overordnede delen av læreplanen, hvor det under «Formålet med opplæringen» blant annet står at elevene skal utvikle «kunnskap» og «holdninger» for å kunne «mestre» livene sine (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da kan bruken av konkurranse tolkes gjennom at læreren bruker det for å gi elevene de rette redskapene for å kunne mestre livene sine. Selv om accept-argumentet mener at elever som ikke liker konkurranse fortsatt kan lære av det, presiserer Aggerholm et al. (2018) viktigheten med at elevene får tid til å reflektere rundt de negative erfaringene. Informantene dro frem at de kunne ha samtaler med elever for å jobbe med det å håndtere nederlag. Ingen av informantene nevnte derimot at de ga tid til elevene til å reflektere rundt de negative erfaringene de hadde opplevd gjennom å konkurrere, slik som Aggerholm et al. (2018) mener er en viktig faktor for dette argumentet.

Vi kan trekke sammenhenger mellom det informantene kaller å «lære å tape» og begrepene fra Shields og Bredemeier (2010) ekte og uekte konkurranse. Det informantene ønsker at elevene skal kunne håndtere, er utfall som kommer fra uekte konkurranse. «Skyldte på andre» er noe vi kan knytte opp mot uekte konkurranse, og noe av det som informantene vil at elevene ikke skal gjøre. Det å minimere fokuset på resultater i aktivitetene er også et sentralt tema, ifølge Shields og Bredemeier (2010), for å oppnå ekte konkurranse. Dette betyr at når elevene har en forståelse av konkurranse som kun handler om å vinne, i tråd med uekte konkurranse, vil det ofte føre til

negative reaksjoner under eller etter konkurransene. I samsvar med dette understreker flere av informantene betydningen av å fokusere mindre på hvem som vinner eller taper, slik som også Duncan og Kern (2020) poengterer, for å oppnå et vellykket resultat av undervisningen. Samtidig trekker flere av informantene frem at det er viktig å tape, og at elevene får med seg erfaringer som er viktig for å håndtere i livet. Her ser vi da et paradoks i hva informantene bruker konkurranse til. På den ene siden vil de lære elevene å håndtere tapssituasjoner, men på den andre vil de tone ned hvem som taper. Hvilke erfaringer som elevene skal lære seg gjennom å tape kommer ikke like tydelig frem gjennom intervjuene. Men flere av informantene er innom at de må lære seg å vinne og tape med samme sinn og at de må lære at det er en «naturlig» ting å tape. Skal vi knytte dette opp mot noe som elevene skal lære, kan vi se det i lys av den overordnede delen av læreplanen, hvor det blir beskrevet at elevene skal lære å mestre livene sine (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Informantene begrunner ofte bruken av konkurranse med at det er noe de kommer til å oppleve i «livet generelt», og derfor er det viktig at de lærer seg å konkurrere. Duncan og Kern (2020) kaller det for en misoppfatning, at konkurranse skal forberede elevene for den virkelige verden, og at det ikke er nødvendig. Informantene presiserte at elevene senere i livet vil møte på forskjellige situasjoner som ligner på konkurranse, men Duncan og Kern (2020) legger frem at denne tankegangen kan være litt utdatert, og «den sterkeste overlever» ikke lenger er like gjeldende i den moderne verden. Samtidig trekker Duncan og Kern (2020) frem at dagens samfunn legger mer vekt på samarbeid som en viktig faktor, og at de potensielle ferdighetene man kan få av sport og aktiviteter ikke automatisk blir tilegnet når man konkurrerer. Dette kan vi se i lys av Shields og Bredemeiers (2010) begrep, ekte konkurranse, som vektlegger nettopp samarbeid. Skal elevene tilegne seg de riktige egenskapene gjennom konkurranse for å kunne mestre livene sine, mener Duncan og Kern (2020) at samarbeid er viktigere enn den gamle forståelsen om at «den sterkeste overlever». På denne måten kan vi se at det er forståelsen av ekte konkurranse som må være til stede for å oppnå det ønskelige utfallet.

At elevene gjennom konkurranse skal lære om samarbeid er også veldig gjennomgående hos informantene. Torlaug presiserte at hun hadde to forståelser av konkurranse, en positiv og en negativ, og det er den positive konkurransen som må være til stede for å fremme «samarbeid» og «inkludering». «Samarbeid», «inkludering» og «respekt for hverandre» er alle nevnt i læreplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den negative forståelsen av konkurranse ble nevnt

av Torlaug til at det kun handler om å vinne eller tape, for å rangere elevene. Torlaug sine to forståelser av konkurranse kan vi knytte opp mot Shields og Bredemeier (2010) sine begrep, ekte og uekte konkurranse. Slik som Shields og Bredemeier (2010) presiserer må lærere ha en klar forståelse av konkurranse som ekte konkurranse for at det skal tjene sitt ønskelige formål. Videre må læreren formidle dette til elevene, hvilke verdier, hvilke mål og hva slags motivasjon som ligger bak ekte konkurranse. Ser vi på Torlaug sine forståelser av konkurranse, tyder det på at hun har den ønskelige forståelsen for å kunne fremme samarbeid og inkludering gjennom konkurranse i kroppsøving. Shields og Funk (2011) trekker også frem viktigheten med fokuset for å tilrettelegge for ekte konkurranse. Dette presiserte også Torlaug når hun sa at resultatfokuset ble veldig nedtonet når hun hadde konkurranser, og fokuset blir heller mot samspill og samarbeid. Ser vi på forståelsen av konkurranse i lys av habitusbegrepet til Pierre Bourdieu (Wilken, 2008), er konkurranse i kroppsøvingen ofte styrt av lærerens habitus. I denne sammenhengen blir det hvilke erfaringer og praksiser rundt konkurranse som er naturlig for læreren selv. Har læreren en forståelse av konkurranse som bare å vinne og tape, kan dette føre til uekte konkurranse. Har derimot læreren en forståelse av konkurranse som ekte konkurranse, som verdsetter samspill og inkludering, kan dette fremme samspill gjennom å konkurrere.

Flere av informantene trakk også frem at samarbeid skulle være i fokus når konkurranser ble praktisert i kroppsøvingen. Dette fokuset kan føre til at flere av elevene får et positivt forhold til konkurranse og fysisk aktivitet. Gjennom studien til Bernstein et al. (2011) påpeker de at elevene som var rangert lavest ferdighetsmessig i kroppsøvingen, sa at konkurranse var gøy når fokuset var på samarbeid. Dermed kan denne fokuseringen hjelpe til å treffe alle, og ikke bare de idrettsflinke, med å trives i kroppsøvingen. Dette kommer også fram i læreplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019), hvor kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede, og ved at elevene har det gøy med fysisk aktivitet kan konkurranse med fokus på samarbeid være med å fremme dette.

Eivin sa i sitt intervju at elevene ble glade og oppglødd og ga mer hvis det skulle kåres en vinner. I dette tilfellet sa informanten at når det skulle kåres en vinner, ville det resultere i et høyere aktivitetsnivå. Selv om han presiserte selv at han ikke la vekt på det å vinne, var dette noe som var gjennomgående hos elevene. Drar vi inn Kretchmar (1975) sine to begreper «test» og «contest», vil tankegangen med at man vil vinne over de andre føre til at det er en contest. Kretchmar og

Elcombe (2007) peker på at contest er en bedre måte enn test og utvikle seg på. De ser på det sunne i å ville vinne og konkurrere. Ikke alle informanter var enig i denne tankegangen, og Torlaug var tydelig imot når hun fjernet fokuset på hvem som vant konkurransen. Dette kan vi se samsvarer med avoid-argumentet til Aggerholm et al. (2018), som legger frem at contest kan ødelegge fokuset for undervisningen, gjennom at fokuset på å vinne overgår andre viktige områder som konkurranse skal fremme. Avoid-argumentet legger frem at test kan være tilstrekkelig for kroppsøvningsundervisningen, og er mer passende enn contest (Aggerholm et al., 2018).

Ole nevnte at det å konkurrere mot seg selv er noe han benyttet seg av med tanke på konkurranse i kroppsøvingen. Et eksempel han presenterte var i svømmeundervisningen, hvor elevene skulle svømme i 20 minutter og se hvor langt de kom, også skulle de gjøre det samme senere i året for å se på utviklingen. Dette kan vi knytte opp mot test, der det gitte kriteriet er den individuelle elevens tidligere distanse. Skulle vi sett på dette som contest, ville konkurransen vært mot de andre elevene, der det handler om å svømme lengst på den gitte tiden. Informantene sa de ville unngå contest, for de mente denne bruken kunne føre til for eksempel «press» og «rangering» av elevene. Videre trakk en annen informant frem den negative innvirkningen en konkurranse med for mye fokus på vinning kunne ha på et klassemiljø. Resultatet av det kunne være at elevene rangerte hverandre etter hvor godt de presterte i kroppsøvingen. De som presterte best ble plassert høyest i klassehierarkiet, når det kom til sosial status. Faren med å ha for mye konkurranse og for stort fokus på konkurransen, kunne altså gjøre de sosiale forskjellene større i klassen. Dette ble trukket frem som en av grunnene til at informanten ikke ønsket å ha for mye konkurranser hvor resultatet ble for synlig. Her kan vi trekke likheter med hva Aggerholm et al. (2018) legger frem i avoid-argumentet, der de argumenterer for at contest ikke har plass i dagens kroppsøvningsundervisning.

Videre i vår studie kom det frem fra hver enkelt informant at konkurranse kunne være utfordrende og vanskelig for enkelte elever. Disse ulike utfordringene som oppstod ved konkurranseaktiviteter i undervisningen, kunne være med å påvirke elevenes læringsutbytte i kroppsøvningsfaget. Før vi ser nærmere på hvordan disse utfordringene påvirker denne elevgruppen, skal vi først se på hvem som faller innenfor denne kategorien i kroppsøvningsfaget.

For å finne ut av hvilke elever som kan oppleve å bli ekskludert eller utenfor i kroppsøvningsundervisningen vil vi se nærmere på hvilke elever som blir anerkjent, samt hvilke aktiviteter som går igjen i kroppsøvningsundervisningen. Flere av våre informanter hevdet at de

elevene som allerede drev med idrett på fritiden var de som trivdes best og klarte seg best i kroppsøvfingsfaget. Dette var ofte en elevgruppe som var komfortabel og trygg i de ulike bevegelsesaktivitetene som møtte dem i undervisningen. Ifølge studien til Moen et al. (2018) kommer det fram at ulike ballspill er det elevene oftest møter i undervisningen. Grunntrening, som styrke eller utholdenhet, og lek er også aktiviteter som har en stor plass i undervisningen, mens aktiviteter som dans og ulike moderne aktiviteter har en mindre plass i undervisningen. Dette betyr at elever som besitter ferdigheter i de mest brukte aktivitetene har større mulighet for å oppleve mestring og vise seg frem i undervisningen. Dette samsvarer med konklusjonen til Aasland (2019). Her kommer det fram at man blir stemplet som en dyktig elev i kroppsøvingen hvis man har gode idrettslige ferdigheter i tradisjonelle ballspill som fotball, volleyball og basketball. Videre kritiserer Aasland (2019) at en slik praktisering av kroppsøvfingsfaget vil kun gi deler av bevegelseskulturen verdi i faget. Ferdigheter i aktiviteter som dans og friluftsliv vil bli gitt mindre anerkjennelse og verdi ved en vurdering i faget. Selv med den nye læreplanen som gir større mulighet for å involvere ulike bevegelsesformer inn i undervisningen, kan vi se i våre funn at en slik praktisering av aktivitetene fortsatt er til stede i undervisningen. Vår informant trakk selv inn sin egen habitus som begrunnelse på hvorfor ikke konkurransesituasjoner oppstod like ofte i for eksempel dans som det gjorde i de ulike ballidrettene.

Informanten anerkjente at dans også var en idrett med mye konkurranse i, men at dette ikke var vanlig å trekke inn i undervisningen på skolen. Dette samsvarer med Aasland (2019) sine argumenter for at idrettsdiskursen står sterkt i kroppsøvfingsfaget. Duncan og Kern (2020) støtter denne påstanden og hevder at mange kroppsøvfingslærere tar med seg de erfaringene som de har opparbeidet seg enten som deltaker eller trener i idretten inn i kroppsøvfingsfaget. Da vil også de samme verdiene som blir anerkjent i idretten også bli anerkjent av kroppsøvfingslærerne i kroppsøvfingsundervisningen. Det som er problematisk med en slik utøvelse, er at det da blir tilrettelagt for den gruppen av elever som allerede driver med en idrett og da spesielt ballidretter. Gjennom sin frivillige deltakelse i idretten er det rimelig å anta at dette allerede er en gruppe som har en høy motivasjon for å ha en livslang bevegelse. De resterende elevene som faller utenfor denne kategorien, er det i større grad plausibelt å anta at det er mer nødvendig og krevende å påvirke til en livslang motivasjon for bevegelse.

Videre er det andre faktorer som kan være problematisk med at kroppsøvningsfaget blir praktisert med en idrettslig tilnærming. Duncan og Kern (2020) trekker frem en annen forskjell mellom en idrettstilnærming og kroppsøving som kan påvirke eleven, nemlig hva som er målet ved de ulike arenaene. Ved en idrettstilnærming handler det om å oppnå et best mulig resultat, det handler om å vinne den kampen, konkurransen eller cupen. En slik tilnærming hvor resultatet er hovedfokuset knytter vi sammen med uekte konkurranse. Mens i kroppsøvningsfaget er det ikke noe mål om å skape elever som har ferdigheter som gjør at de kan vinne de ulike aktivitetene. Som vi har nevnt tidligere skal undervisningen ha som mål å fremme samarbeid, glede i bevegelse, kroppslige erfaringer og utvikle kompetanse om trening og en sunn livstil. Alt dette gjør at det er en gruppe elever som kan være ekstra sårbare for å havne utenfor i kroppsøvningsundervisningen, når de møter for mye konkurranse og en uekte tilnærming til konkurranse. De får ofte ikke mulighet til å vise frem sine sterke egenskaper og ferdigheter, fordi de ikke samsvarer med det som blir anerkjent i kroppsøvningsundervisningen. Denne gruppen står i fare for å ikke oppleve nok mestring i undervisningen, og Säfvenbom et al. (2015) hevder at denne gruppen ikke får tilfredsstilt sine psykologiske behov sammenlignet med den gruppen som blir anerkjent i kroppsøvningsfaget. Med bakgrunn i dette vil da en stor andel av de elevene som faller utenfor være elever som ikke har en aktiv bakgrunn og da spesielt knyttet til ulike ballspill, slik en av våre informanter også konkluderte med.

Flere informanter trakk frem at de kunne observere at aktivitetsnivået og deltakelsen til noen elever gikk ned på konkurranser hvor elevene ikke følte mestring, eller der det betydde ekstremt mye for medelevene å vinne. Som nevnt tidligere var det tilfeller hvor en enkelt elev nektet konsekvent å delta i konkurranseaktiviteter. Deltar ikke eleven i aktiviteten er det i våre øyner åpenbart at eleven ikke vil oppnå et like stort læringsutbytte av undervisningen. Ser vi det i lys av ulike sosiale læringsteorier er det rimelig å anta at graden av deltakelse har en stor faktor i utbytte elevene får. En anerkjent teori som situert læring legger stor vekt på, er at mennesker lærer best ved å delta i meningsfulle aktiviteter for læring, sammen med andre som har samme interesser og mål (Bakke & Tønnesen, 2007). En annen læringsteori som har samme tilnærming er Bandura sin anerkjente sosiale læringsteori. Læringsteorien legger vekt på at et individ ikke kun lærer gjennom egne erfaringer, men lærer også av å observere og modellere andre individer. De sosiale arenaene hvor individer møtes og lærer bevisst eller ubevisst av hverandre, blir altså den viktigste plassen å oppnå

læring (Ozer, 2022). Dermed kan disse elevene som ikke deltar eller er like investert i undervisningen stå i fare for å få et mindre læringsutbytte enn de andre.

Denne mangelen på deltakelse kan knyttes til at elevene ikke er motivert til å delta i undervisningen. Alle informantene var derimot enige om at konkurranse kunne bidra til å motivere elevene til innsats og aktivitet i timen. Argumentene for at dette var tilfellet kom gjennom samtaler og observasjon av elevene i undervisningen. Flere hevdet at det skapte mer aktivitet i de ulike aktivitetene med konkurranse enn uten konkurranse. Det var også en antakelse om at noen av elevene trengte litt ekstra press for å orke og yte litt mer i undervisningen, og det ga konkurransesituasjonen dem. Jakobsen (2012) hevder naturlig nok at motivasjonen er viktig for at barn og unge skal tilegne seg kunnskap. Jakobsen (2012) viser til flere motivasjonsteorier hvor den indre motivasjonen er avgjørende for å få det ønskede læringsutbytte i kroppsøvningsfaget. For å oppnå denne indre motivasjonen stiller Jakobsen (2012) seg kritisk til bruken av uekte konkurranse, der fokuset handler om å vinne. Elevene vil da i liten grad føle mulighet for å utforske, fordi frykten for å tape er større. En slik tilnærming vil kun skape en ytre motivasjon, som kan øke aktiviteten for noen i den enkelte aktiviteten der og da. Ser vi dette i lys av et av kroppsøvningsfagets formål, som er å bidra til at alle elevene har glede i bevegelse nå og videre gjennom livet, kan det diskuteres at en slik tilnærming ikke er gunstig (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å oppnå dette er det rimelig å anta at deres trivsel og opplevelse av faget i dag, vil påvirke hvilken motivasjon de har for bevegelse senere i livet. Med en slik tilnærming vil det dermed være fare for at de elevene som mistrives i kroppsøvningsundervisningen, aldri vil finne en tilstrekkelig glede i det å være i bevegelse.

6.2 Diskusjon av metode

Ettersom vi var ute etter å finne svar på hvordan kroppsøvningslæreren forstod konkurranses betydning for elevene, brukte vi, i tråd med Postholm og Jacobsen (2018), en fenomenologisk tilnærming. Denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen var utgangspunktet for vår virkelighetsforståelse under oppgaven. Gjennom denne tilnærmingen fikk vi et godt innsyn i de forskjellige informantenes forståelse og bruk av konkurranse. Fenomenologi kan plasseres under konstruktivismen, som vil si en forståelse for verden som sosialt konstruert (Mertens, 2019). Det kvalitative forskningsintervjuet, som er metoden vi anvendte i vår oppgave, er også forenelig med konstruktivismen, ettersom det kun er mellom forsker og deltaker at forskning kan utføres.

Postholm og Jacobsen (2018) sier også at kunnskapen skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltakerne, og det er denne kunnskapen vi var ute etter. Gjennom den fenomenologiske tilnærmingen og intervju som metode, fikk vi svar på hvordan informantene oppfattet og brukte konkurranse i sin kroppsøvingundervisning.

Vi brukte forskningsintervju for å få svar på vår problemstilling. I vår oppgave blir våre funn basert på hva informantene selv sier de gjør, og vi opplevde gjennom intervjuene at informantene var ærlige og svarte etter deres faktiske praksiser. Som en ekstra styrke i tillegg til intervjuene kunne vi ha observert noen undervisningstimer, for å se om praksisen som informantene forteller om, stemmer overens med hvordan det faktisk blir praktisert i kroppsøvingstimen.

Gjennom analyseringsprosessen ble vi oppmerksomme på at vi kunne hatt noen flere oppfølgingsspørsmål klar til informantene. Under analyseringen merket vi at vi hadde flere spørsmål til svarene som kom frem, og gjennom flere oppfølgingsspørsmål kunne vi fått hjelp til å få mer utfyllende svar på det vi ønsket. Dette førte til at vi måtte tolke mer av informantene sine svar. Selv om vi i ettertid kunne tenkt oss flere oppfølgingsspørsmål, gikk intervjuene veldig naturlig for seg, og vi brukte som regel tiden som var satt til disposisjon. For at vi skulle fått en nøyaktig beskrivelse av de ulike svarene som vi måtte tolke, ville det dermed gått på bekostning av annen informasjon som kom frem gjennom intervjuene. Derfor ser vi på det som tilstrekkelig med den informasjonen vi fikk, og at våre tolkninger er presise nok. Dette var de første intervjuene vi har gjort, og vi var veldig nye i forskerrollen, så dermed var det vanskelig å vite hva som krevde oppfølgingsspørsmål og hva som ikke trengte. Dette var også tilfellet med vår intervjuguide, ettersom denne var utarbeidet veldig tidlig i prosessen. Sett i ettertid kunne vi ha endret litt på de forhåndsbestemte spørsmålene for å få mer presise svar på vår oppgave, og utnytte tiden med informantene mer effektivt. Samtidig følte vi at de spørsmålene vi brukte var med på å lage en god samtale med informantene, og dermed kan ha bidratt til vi fikk svar på spørsmål vi ellers ikke ville fått. At vi valgte å gjennomføre individuelle intervju er vi også fornøyde med, ettersom gruppeintervju kunne ført til at flere lærerne ble påvirket av hverandres meninger, noe som igjen kunne svart at svarene ble mer like. Når vi gjennomførte de individuelle intervjuene følte vi at vi fikk de individuelle tankene til hver enkelt.

Rekrutteringen av deltakerne var i starten av prosjektet en utfordring. Ettersom mesteparten av rekrutteringen vår skjedde via at vi kjente noen lærere, var det fare for at alle deltakerne hadde

blitt menn, 25-30 år, med idrettsbakgrunn. Ettersom vi var interessert i å finne varierende refleksjoner og erfaringer, ønsket vi forskjell på blant annet kjønn, alder og erfaring. Derfor valgte vi å ta utgangspunkt i to av de vi kjente til, som videre henviste oss til andre kollegaer med en ulik bakgrunn. Til slutt ble vi meget fornøyd med det varierte utvalget vi fikk. Ettersom informantene vi hadde var fordelt både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, fikk vi erfaringer fra alle de aktuelle trinnene for vår utdanning. Dette var et bevisst valg for å få varierende refleksjoner og erfaringer fra en større bredde enn kun mellom- eller ungdomstrinnet.

For å analysere dataen vår brukte vi den tematiske analysen av Braun og Clarke (2006). Denne analysen er anerkjent og egner seg godt til bruk i kvalitative studier (Braun & Clarke, 2006). Selv om det er en anerkjent og en mye brukt analysemetode peker også Braun og Clarke (2023) på noen feil som ofte blir gjort ved bruk av tematisk analyse. Et eksempel på dette er at forskerne ikke er bevisste nok på sin posisjon i forskningen (Braun & Clarke, 2023). Gjennom analyseprosessen har vi vært bevisste på vår egen forskningsposisjon. Ettersom vi har mye kunnskap om tidligere forskning om konkurranse i kroppsøving, var vi bevisste på at vi ikke skulle la dette styre analyseringen vår. På denne måten ble temaene vi kom fram til noe som ble konstruert og laget av dataene vi samlet inn og ikke noe vi fant eller oppdaget, som er i tråd med Braun og Clarke (2023). Som nevnt tidligere er dette vår første gang i en forskerposisjon, og under analysen var det utfordrende og vite hva som var relevant for vår oppgave og ikke. Vi opplevde tematisk analyse til å være en god analyseringsmodell, ettersom det ga oss et godt utgangspunkt til hva vi skulle se etter og hvordan vi skulle kategorisere det. Selv om det var utfordrende og vite hva de forskjellige temaene skulle være, er vi fornøyd med de vi endte opp med.

De forskjellige studiene som er anvendt i vår oppgave er studier som vi finner relevante for vår problemstilling. Ettersom det er begrenset av hvor mye forskning som er gjort rundt konkurranse i kroppsøving, og spesielt i Norge, tok vi i bruk studier som handler om relevante temaer rundt tematikken. Teorien vår vektlegger mye på de forskjellige forståelsene av konkurranse, ettersom det er mye diskutert i resten av teorien og studiene vi har tatt med. Siden fenomenologien vektlegger forståelsen av informantenes egne perspektiver og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45), ble de forskjellige forståelsene av konkurranse ikke presentert for deltakerne. På denne måten fikk vi først høre hvordan de selv oppfatter konkurranse, uten påvirkning fra oss som forskere. Forståelsene ble først brukt i arbeid med dataen som vi har samlet inn. De forskjellige

forståelsene av konkurranse er også med på å hjelpe og skille hvilke type konkurranse informantene mener fungerer og hva de mener ikke fungerer.

7.0 Avslutning

7.1 Konklusjon

Hensikten med vår oppgave har vært å undersøke kroppsøvlingslærere sin praksis rundt konkurranse i kroppsøving. Vi ønsket å få svar på vår problemstilling: «*Hvordan oppfatter kroppsøvlingslærere at konkurranse kan bidra til elevens læring i kroppsøving?*» For å få svar på vår problemstilling benyttet vi individuelle semi-strukturerte intervjuer med kroppsøvlingslærere på mellom- og ungdomstrinnet. Gjennom en fenomenologisk tilnærming var målet med intervjuene at informantene skulle fortelle om sin praksis rundt konkurranse i kroppsøving, og hvorfor den var slik. For å analysere materialet benyttet vi oss av Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse.

Våre funn viser at alle informantene brukte konkurranse i sin undervisningspraksis. Samtidig var alle informantene også klar over de negative sidene som kunne komme frem gjennom bruken av konkurranse. Selv om informantene var bevisste på de uheldige sidene av konkurranse, slik som: konkurransevegring, overivrige elever, stress og «tapere», ser vi at informantene var mer opptatt av hva konkurranse kunne fremme. Dette viser til at det er en formening om at det finnes en konkurranse som kan resultere i at elevene får et godt læringsutbytte. Denne typen konkurranse kan blant annet hjelpe elevene til å møte livet og utfordringene det har å by på, lære om respekt for medelever og andre mennesker, vite hva innsats har å si for å nå sine mål og bli med på å stimulere til en livslang bevegelsesglede. Det kommer også tydelig frem at det å bare ha en konkurranse ikke vil føre til at elevene får et godt læringsutbytte. Det krever en forståelse av at man bør nedtone resultatfokuset i konkurransen, og ha mer fokus på viktige faktorer slik som samarbeid og inkludering.

Ettersom ikke alle elever er glade i å konkurrere, ser vi at informantene også la vekt på variasjon i undervisningen. Noen ganger var det konkurranseaktiviteter, mens andre ganger var det aktiviteter som ikke innebar noe form for konkurranse. Med tanke på at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019) er det viktig at alle elevene får gode erfaringer med fysisk aktivitet. Derfor er det viktig at det brukes varierte undervisningsformer i kroppsøvingen, som informantene er inne på, for at flest mulig elever skal trives med bevegelse.

Selv om vår oppgave ikke gir noen fasit på hvordan konkurranse kan og bør brukes i kroppsøvingen, kan den bidra med kunnskap og forståelser rundt hvordan kroppsøvingslærere rettfærdiggjør sin bruk av konkurranse i sin undervisning. Informantene våre legger vekt på at det er viktig å variere, samt være bevisst på hvordan konkurransen blir praktisert for at den skal tjene sitt ønskelige formål i kroppsøvingen. I vår oppgave kan vi konkludere med at kroppsøvingslærerne oppfatter konkurranse som en metode som kan hjelpe elevene med både faglig læring og personlig utvikling, *hvis* det blir brukt riktig.

7.2 Praktiske implikasjoner

Denne oppgaven kan bidra til flere implikasjoner for praksisfeltet. En viktig implikasjon er at lærere kan bli mer bevisste på hvordan de praktiserer konkurranse i kroppsøvingens faget, med fokus på å bruke konkurranse på en måte som optimaliserer elevenes læring og utvikling. Det blir tydelig at hvis konkurranse ikke blir implementert på riktig måte, kan det resultere i at elevene oppnår et mindre læringsutbytte. Viktigheten med å variere undervisningsmetoder er også noe som blir forsterket gjennom vår oppgave. Læreren kan ta i bruk både konkurranse og ikke-konkurranse aktiviteter for at hele elevgruppen skal bli ivaretatt, og få et positivt forhold til fysisk aktivitet og bevegelse. Ved å ta implikasjonene i betraktning, kan kroppsøvingslærere bruke konkurranse i undervisningen, slik at elevenes læring og utvikling blir ivaretatt i størst mulig grad.

7.3 Videre forskning

Gjennom dette arbeidet har vi oppdaget flere ulike vinklinger som kunne vært interessant å utforske, spesielt knyttet til de elevene som blir marginalisert i undervisningen. Hvordan det å havne utenfor i kroppsøvingundervisningen eksakt påvirker læringsutbyttet til disse elevene må det mer forskning til for å få en endelig konklusjon. Vår studie gir likevel en antydning på at det kan føre til mindre eller ingen deltakelse, som generelt fører til et lavere læringsutbytte blant elevene. Vår studie tok kun utgangspunkt i ulike kroppsøvingslæreres perspektiv på denne tematikken. Det hadde derfor vært interessant og bygd på vår studie med å trekke inn disse elevene som vi hevder faller utenfor i undervisningen. Disse elevene kunne blitt intervjuet om deres opplevelse av ulike aktiviteter og ulike tilnærminger til disse aktivitetene. Målet her kunne vært å finne ut hvordan deres læringsutbytte i kroppsøvingens faget ble påvirket av de ulike tilnærmingen til konkurranse som ble benyttet i undervisningen.

En annen tanke som dukket opp i prosessen av dette studiet var knyttet til elevens livslange motivasjon til bevegelse. Her kunne en sett på hvordan ulike tilnærminger som ble benyttet i undervisningen kunne påvirke elevens trivsel og dermed deres motivasjon til å holde seg i bevegelse videre i livet. Siden livslang motivasjon til bevegelse er et av kroppsøvingsfagets største formål, kunne det vært interessant å vinkle konkurranseaspektet i større grad inn mot dette temaet.

Vi håper vår studie kan være til inspirasjon for andre kroppsøvingstudenter, og at vår studie kan gi ideer til fremtidig forskning. Vi håper også at denne studien kan motivere flere til å skrive om denne tematikken.

8.0 Litteraturliste

- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Aggerholm, K., Standal, Øyvind F., & Hordvik, M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest (National Association for Physical Education in Higher Education)*. 70(3), 385–400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Augestad, P. (2003). Den rene kropp i det rene rom. I P. Augestad, *Skolering av kroppen* (ss. 152-222). Høgskolen i Telemark, avdeling for allmenne fag, institutt for idretts- og friluftslivsfag.
- Bakke, R. K., & Tønnesen, S. E. (2007). Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus -Læring i et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Bernstein, E., Herman, A. M., & Lysniak, U. (2013). Beliefs of Pre-Service Teachers toward Competitive Activities and the Effect on Implementation and Planning for Physical Education Classes. *Teacher Education Quarterly (Claremont, Calif.)*, 40(4), 63–79.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69–83. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and becoming a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6.
- Braun, V. Clarke, V. & Hayfield, N. (2022) 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis, *Qualitative Research in Psychology*, 19:2, 424-445, <https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1670765>

- Crum, B. J. (1993) Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change, *Quest*, 45:3, 339-356, <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Drageset, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien Forskning*, 5(4), 332-335. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>
- 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>
- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. Hentet April 2023 fra Idrottsforum: <https://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Kretchmar, R. S. (1975) FROM TEST TO CONTEST: AN ANALYSIS OF TWO KINDS OF COUNTERPOINT IN SPORT, *Journal of the Philosophy of Sport*, 2:1, 23-30, <https://doi.org/10.1080/00948705.1975.10654094>
- Kretchmar, R. S., & Elcombe, T. (2007). Defense of competition and winning. In W. J. Morgan (Ed.), *Ethics in sport* (Vol. 2, pp. 181–194). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i Kroppsøving (KRO1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/kro1-01>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i Kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, H. (2013). Betydningen av sosial klasse for elevers motivasjon for. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology*. (5. utg.). California: Sage.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). In *Oppdragsrapport*. Høgskolen i Innlandet.
- Norsk senter for forskningsdata. (2022, 14. November). *Om NSD – Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Ozer, E. M. (2022). Albert Bandura (1925-2021). *The American Psychologist*, 77(3), 483–484. <https://doi.org/10.1037/amp000098>
- Phillips, S. R., & Silverman, S. (2015). Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 461–473. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0022>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014, April 07). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, ss. 629–646
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. L. (2010). Competition: Was Kohn Right? *Phi Delta Kappan*, 91(5), 62–67. <https://doi.org/10.1177/003172171009100516>
- Shields, D. L., & Funk, C. (2011). Teach to Compete. *Strategies* (Reston, Va.), 24(5), 8–11. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590945>

Wilken, L. (2008). Pierre Bourdieu. I Bourdieus begreper (ss. 31-50). Vigmostad & Bjørke AS.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide

Semi-strukturerte intervju

Tidsberegning: 20-40 min.

Hvordan oppfatter kroppsøvingslærer at konkurranse kan bidra til elevenes læring i kroppsøving?

Innledning

Oppstart

- Bli kjent med intervjuobjektet
- Uformell prat
- Alder, kjønn, utdanning, erfaring
- Introdusere intervjuobjektet for tematikken
- Forklare oppgaven og hva intervjuet skal brukes til
- Svare på og oppfordre til spørsmål om noe er uklart for intervjuobjektet

Vil du starte med å fortelle oss litt om hvordan konkurranse (hvis) blir brukt i din undervisning?

Temaer og nøkkelspørsmål

Generelt om konkurranse i kroppsøving

- Bruker du konkurranse i kroppsøvingsundervisningen?
- Når i kroppsøvingsundervisningen din er det konkurransesituasjoner?
- Hvor ofte oppstår slike situasjoner i undervisningen?
- Er noen aktiviteter preget av mer konkurranse enn andre? Type konkurranser?
- Er det en grunn for at akkurat de nevnte aktivitetene eller idrettene du har nevnt er i fokus i din undervisning? Varierer dette? Hva bestemmer dette?

- "Har tradisjonelle idretter en spesiell plass?"
- Bør elevene ha kjennskap til disse idrettene, hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det forskjeller blant elevene når det gjelder konkurranser?
- Er det stort fokus på konkurranse? Hvem fokuserer på konkurranser? (Lærer, elever, andre)

Hvorfor bruker du konkurranse?

Hvis en elev hadde spurt «hvorfor har vi konkurranser i timene våre», hva hadde du svart?

Hvorfor konkurranse i kroppsøving

- Er du bevisst på bruken av konkurranse i kroppsøving?
- Hvilke argumenter har du for bruk av konkurranse i kroppsøvingundervisning?
- Har du diskutert bruk av konkurranse i kroppsøving før?
- Har du noen argument imot konkurranse?

Motivasjon for elevene

- Motiveres, trives, vil elevene selv være med å konkurrere?
- Hvordan merker du det? (observasjon, samtale)
- Hvilke elever blir motivert/ ikke motivert av å konkurrere? Hvorfor tror du det gjelder disse? Er det noe du kunne gjort for å få de med?

Hvordan oppfatter du at konkurranse kan bidra til elevenes læring?

Elevenes læring

- Hvordan tror du konkurranse påvirker elevene?
- Gir en konkurransesituasjonen noen form for verdi for eleven selv, hvorfor/hvorfor ikke?
- Kan man utvikle noen ferdigheter gjennom konkurranse?
- Disse eventuelle ferdigheter, har de nytte der og da (i nær fremtid) eller tenker du mer på sikt?
- Er de knyttet til kroppsøving eller mer generelt (andre områder, f.eks. dannelse, personlig)?
- Bidrar noe negativt?

- Hvordan kan konkurranse bidra til målene i faget?
- Vurdering, karakter?

Avslutning

- Oppsummere hovedtrekk
- Har jeg forstått deg riktig ...?
- Er det noe du vil legge til? Noe om tematikken vi ikke har snakket om eller som du har tenkt på?

Vedlegg 2. Informasjon til deltakere

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 kroppsøvingfaget 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 kroppsøvingfaget og hvordan konkurransen påvirker elevene. *Derfor ønsker vi å intervju kroppsøvingslærere som bruker konkurransen i sin undervisning.*

Hva innebærer deltakelse i prosjektet? Studien gjennomføres som en kvalitativ studie, hvor vi ønsker å intervju deg. Intervjuet er beregnet til å vare omtrent 1 time. Alle intervjuer vil bli tatt opp ved bruk av en diktafon som er godkjent til formålet. Diktafonen vil bli lagret på UIA innelåst i en safe. Alle intervjuene vil bli transkribert i anonym form og lydopptakene makulert.

Frivillig deltakelse: Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, underskriver du samtykkeskjemaet. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten noen konsekvenser. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Aron Laxdal.

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 gjenkjennerende opplysninger. Som deltaker vil du få et ID nummer.

Transkriberingen 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 benyttet til undervisning. Som deltaker har du rett til å få innsyn i data som er registrert på deg selv. Data vil oppbevares aidentifisert (anonymt) på prosjektledernes passordbelagte PC. De aidentifiserte (altså anonyme data, uten innhold av personopplysninger) vil bli oppbevart i opptil 10 år etter at prosjektet er avsluttet.

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

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

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

Med vennlig hilsen

Aron Laxdal

Prosjektleder

Aron Laxdal

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Universitetet i Agder

Mobil: + 47 452 65 312

aron.laxdal@uia.no

Samtykke til deltakelse i prosjektet «Konkurransen i kroppsøving»

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

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

å delta i et intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Godkjenning av NSD

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
927556	Standard	13.10.2022

Prosjekttittel

Konkurransen i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Aron Laxdal

Prosjektperiode

30.09.2022 - 30.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

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

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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 til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke,

uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Henriette S. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4. Godkjenning av FEK



Børge Engesland

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 31/10/2022

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Konkurransen i kroppsøving

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00
ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -
www.uia.no

FAKTURAADRESSE:
UNIVERSITETET I AGDER,
FAKTURAMOTTAK
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO