

Elise Skyer

Konkurransen i kroppsøving

En kvalitativ studie om elevers opplevelse av konkurranse i kroppsøvingfaget.

Masteroppgave i
Seksjon for
Norges idrettshøgskole, 2020.

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg formulert et forskningsspørsmål som skal belyse elevenes opplevelser av konkurranseaktivitet i kroppsøvingsundervisningen. Oppgaven skal bidra til økt forståelse for elevers erfaringer med faget og hvordan ulike opplevelser har implikasjoner for moralsk utvikling i faget.

Den vitenskapelige retningen er forankret innenfor det fortolkende paradigme hvor fenomenologien og menneskelig erfaring er utgangspunktet for studien. Min studie skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden, slik den oppleves av elevene.

Denne studien har en kvalitativ tilnærming som har hatt til hensikt å undersøke elevers utdanningshverdag i kroppsøvfaget, og ønsket om å gå i dybden på deres erfaringer. I første omgang ble det gjennomført ikke-deltakende observasjon av en kroppsøvingstime, deretter ble det gjennomført ett fokusgruppeintervju hvor det var 7 frivillige elever som deltok. Etter gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet med elevene var det 3 elever fra den samme gruppen som deltok i oppfølgende enkeltintervjuer.

Undersøkelsens funn vitner om mange forskjellige synspunkter og opplevelser med konkurranse i kroppsøving. Mine informanter går i samme klasse og gjennomgår den samme undervisningen. Likevel har elevene svært ulike oppfatninger av konkurranse og praktiseringen av den. Deres erfaringer viser at konkurranse har konsekvenser for elevenes utvikling av moralsk utvikling. På den ene siden er det elever som har svært høyt konkurranseinstinkt og gode ferdigheter, dette ser ut til å overskygge viktige moralske prinsipper i møte med andre elever i faget. Utøvelsen i konkurransen handler mer om å vinne og vise frem evner fremfor å tilegne seg andre læringsmål innenfor faget og praktisering av gode moralske vaner. På den andre siden er det elever som er åpne om hvordan andre elevers høye konkurranseinstinkt og fokus på ferdigheter påvirker dem negativt i undervisningen. De rapporterer om ekskludering og feil fokus når konkurranse utspiller seg. De etterlyser selv mindre fokus på konkurransens alvorlighet og ønsket om å fokusere mer på lek og samspill.

Nøkkelord: kroppsøving, konkurranse, moralfilosofi, idrettsetikk, sportsmanship.

Innhold

Sammendrag	4
Innhold	5
Forord	7
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valgt tema	9
1.2 Tidligere forskning	10
1.3 Forskningsspørsmål.....	13
1.4 Kontekst og verdiformidling i skolen.....	14
1.4.1 Verdiformidling i kroppsøvingfaget.....	14
2. Teori	17
2.1 Den gode og rettferdige konkurranse	17
2.2 Moralsk utvikling i kroppsøving	19
2.2.1 Moralsk karakter.....	22
2.3 Formalisme.....	23
2.3.1 Moralske plikter.....	24
2.4 Konvensjonalisme	24
2.4.1 Det gode og sosiale liv.....	26
2.5 Bred internalisme.....	27
2.5.1 Spilletets integritet gjennom fair-play og sportsmanship	28
2.6 Sportsmanship.....	29
2.6.1 Sportsmanship som sosial praksis	29
2.6.2 Sportsmanship og promotering av glede	30
2.6.3 Sportsmanship som en form for altruisme	32
3. Metode	34
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	34
3.2 Utvalgsstrategi.....	36
3.3 Datainnsamling	37
3.3.1 Pilotintervju	37
3.3.2 Observasjon	38
3.3.3 Fokusgruppeintervju	39
3.3.4 Enkeltintervjuer	43
3.4 Transkribering	44

3.5	Dataanalysen	45
3.5.1	Deskriptiv fenomenologisk analyse.....	46
3.6	Kriterier for å vurdere kvaliteten på det metodiske arbeidet.....	49
3.6.1	Reliabilitet	49
3.6.2	Validitet	50
3.7	Etiske refleksjoner	52
3.7.1	Krav om informert og fritt samtykke.....	52
3.7.2	Konfidensialitet	53
4.	Funn	54
4.1	«Det er ikke lett å være fair»	54
4.1.1	Jeg blir inkludert, men jeg føler meg ikke inkludert.....	57
4.1.2	Jeg føler meg ikke bra.....	59
4.2	Se andre	60
4.2.1	Oppmuntre andre	61
4.2.2	Glad på andre sine vegner.....	62
4.2.3	Samarbeid	63
4.3	Er det ikke veldig mye konkurranse?	64
4.3.1	Det burde være fokus på noe annet.....	65
5.	Drøfting	68
5.1	Høyt konkurranseinstinkt	68
5.1.1	Regelbrudd sett i lys av formalismen og Kants moraletikk.....	68
5.1.2	Betydning av dyktigheter i spill.....	70
5.1.3	Instrumentell fremtoning i jakten på seieren	71
5.1.4	Ulikheter skaper problematiske betingelser for god konkurranse	73
5.1.5	Betydningen av gjentatt praktisering av gode handlinger	74
5.2	Blomstring i et sosialt fellesskap.....	76
5.2.1	Vennskapets forrang i en aristotelisk moralsk forståelse.....	77
5.2.2	Altruistisk klang i etterstrebelen av å se andre.....	79
5.3	Feilfokusering.....	81
5.3.1	Sportsmanship via glede kan forankres i lek	81
5.3.2	Elevenes opplevelser i et todelt perspektiv på konkurransens grad av alvor.....	82
6.	Konklusjon.....	84
6.1	Betydning av mine funn	85
6.2	Relevans til annen forskning.....	87
	Referanser.....	89
	Vedlegg	99

Forord

Etter studieårene på Norges Idrettshøgskole har jeg ferdigstilt en masteroppgave etter to svært lærerike år. Jeg har lært mye om både faget og viktigheten av dette i skolen, samtidig som jeg har lært mye om meg selv og hva jeg ønsker å formidle som lærer i skolen. Forskningsprosessen min har vært svært givende og meningsfullt for meg da jeg har fått mulighet til å snakke med elever som opplever og erfarer kroppsøvningsfaget. Det har vært viktig for meg å snakke med disse elevene og høre på deres historier og følelser knyttet til den undervisningen de utsettes for på sin videregående skole.

Jeg ønsker med det å gi en stor takk til den videregående skolen som tok meg imot med åpne armer for å la meg gjennomføre prosjektet mitt. Men ikke minst hjertelig takk til elevene som var så modige å være med i min undersøkelse, dere har vært helt fantastiske og gitt meg mange fine fortellinger og beskrivelser fra deres hverdag i kroppsøving. Jeg verdsetter hver og en av dere, og for at dere har muliggjort min gjennomføring av oppgaven. Jeg ønsker også å takke min veileder, Kenneth Aggerholm, som har hjulpet meg gjennom dette året med tilbakemeldinger på mitt arbeid. Jeg har satt stor pris på din konstruktive kritikk som har fått meg til å reflektere og bearbeide mitt arbeid på en god måte, det setter jeg stor pris på.

Tusen takk til studentene i klassen min som alltid har vært imøtekommende og gode samtalepartnere i studiehverdagen. Tusen takk til alle som stilte opp med rykende ferske vafler under den berømte vaffeltirsdagen. En siste takk til Synne som har tatt seg tid til å lese gjennom hele oppgaven min for korrektur og andre gode tilbakemeldinger. Det tar jeg absolutt ikke for gitt, og jeg er veldig takknemlig for det!

Plutselig skjedde det noe uforventet som rammet hele samfunnet vårt. Under denne vanskelig covid-19 tiden har jeg klart å jobbe strukturert nok til å la meg påvirke i minst mulig grad, men det har vært noen utfordringer. For det første har det ikke latt seg gjøre å møte veilederen min til fysiske møter, så vår kommunikasjon har foregått over e-post. Selv foretrekker jeg å møtes fysisk, derfor har en annen form for kommunikasjon vært annerledes og mer utfordrende for meg. Høgskolen har også vært utilgjengelig for oss studenter, det har betydd at bibliotek, studievenner, lesesal og forelesere ikke har vært like lett tilgjengelig som før. Spesielt savner jeg å kunne gå bort til en bibliotekar og

spørre om referanseteknikk, bestilling av bøker/artikler osv. En siste utfordring har vært å sitte hjemme å skrive hvor det har vært mye forstyrrelser. Det å kunne sitte på høgskolen i en rolig lesesal eller i kantina og diskutere med andre studenter har vært viktig for meg i løpet av utdanningen min. Denne hverdagen har vært preget av noen omstillinger med mye frustrasjon, men alt i alt har jeg klart å fullføre oppgaven min til normert tid og er veldig stolt av det.

Oslo, juni 2020.

Elise Skyer

1. Innledning

Oppgavens ambisjon er å undersøke konkurranse nærmere og hvilke opplevelser elevene har i tilknytning til dette i kroppsøvfingsfaget. Konkurranse har lange tradisjoner i verdenshistorien og har blitt et indoktrinert fenomen på mange samfunnsområder som vi ikke engang tenker over. Når konkurransen innlemmes i skolen og kroppsøvfingsfaget bør det derimot opplyses i et samfunnsperspektiv hvor elever får mulighet til å påvirke hvordan faget utartes. Det er med dette jeg ønsker at mitt prosjekt skal få frem elevenes stemmer ved å undersøke nærmere deres opplevelser med faget. Jeg vil innledningsvis gjøre rede for min bakgrunn for valg av temaet med oppfølging av relevant forskning fra tidligere studier. Deretter vil jeg presentere forskningsspørsmålet mitt som skal skape en rød tråd gjennom hele oppgaven. Til sist settes dette inn i kontekst med skolens verdiformidling.

1.1 *Bakgrunn for valgt tema*

Første året på masterprogrammet i idrettsvitenskap tok vi opp tematikken rundt konkurranse i kroppsøvfingsfaget i et av emnene. Ved nøyere problematisering og diskusjoner rundt dette under forelesingene ble det til et nytt interessefelt som vekket min nysgjerrighet og ønsket om å utforske det nærmere. Etter bevisstgjøringen rundt konkurransetematikken i kroppsøvfingsundervisningen reflekterte jeg videre rundt hvordan konkurranse utspiller seg på ulike arenaer ellers i samfunnet og hvordan jeg oppfatter og eksponeres for konkurranserelaterte situasjoner i hverdagen min. Jeg kommer selv fra idretten og har spilt fotball aktivt i mange år. Konkurranse har alltid stått helt sentralt og fundamentalt i kroppsøvfingspraksisen i skolen. Når jeg selv har undervist i kroppsøving i praksis eller i forbindelse med jobb har jeg tatt konkurranseinnholdet for gitt som innhold i undervisningen. Opp igjennom grunnskolen og videregående skole har det vært et stort fokus på konkurranse og vinner-mentalitet, noe som til syvende og sist kan få innholdet i faget til å handle om å tape eller å vinne.

Etter å ha jobbet som vikar på barneskole har jeg vært vitne til mange negative hendelser i forbindelse med konkurranse, enten om det foregår i friminuttet, i klasserommet eller i gymsalen. Det blir slengt banneord til hverandre, de spytter og begynner å sloss fordi regler blir brutt, lagspilleren gjør en feil eller dommeren er urettferdig. Dette får meg til å stille spørsmål ved elevenes utvikling til å bli moralske

individer gjennom konkurranse i skolen. Etter emnet «Pedagogiske grunnlagsproblemer» og tema om konkurranse i kroppsøving fikk jeg et nytt syn på konkurranse i kroppsøving. Det fordrer refleksjoner om det virkelig er forenelig med formålet til faget, og hvilken plass det har i en utdanningskontekst. Artikkelen med tittelen: «Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accespt?» skrevet av Aggerholm, Standal og Hordvik (2018) synliggjorde tematikken om konkurranse i kroppsøving, og har vært tankevekkende i henhold til hvorfor konkurranse bør praktiseres i faget. De diskuterer også om det i det hele tatt bør være en sentral del av fagets innhold. Med dette i bakhodet er det først og fremst elevene som gjennomfører konkurranserelaterte aktiviteter i skolen og derfor er det viktig å sette søkelyset på deres erfaringer og perspektiver på konkurransefenomenet som praktiseres i dagens kroppsøvingsundervisning.

1.2 Tidligere forskning

Kroppsøvingsfaget har lenge vært et fag uten store forandringer og har blitt lite utviklet, det er tradisjonelle undervisningsmetoder som råder, hvor typiske instruksjoner blir gitt via en idrettsrettet tilnærming (Kirk, 2010; Annerstedt, 2001). Kroppsøving er et fag det har blitt gjort lite forskning på sett i forhold til andre fag. Det kan vise seg å være vanskelig å endre faget for nyutdannede lærere som sitter på verdifull kunnskap. Kunnskap som kan gagne fagets utvikling i riktig retning (Solli, 2016; Borgen & Leirhaug, 2012). I tillegg er det en tydelig tendens mot verdsetting av tradisjonelle, teknikkbaserte og maskuline aktiviteter som domineres spesielt av ballidrett med mye kroppskontakt (Standal, 2015; Seelen, 2012). Tidligere var kroppsøving forbeholdt den mannlige befolkningen og fortsatt etter mange tiår med jenters deltakelse i faget blir tradisjonelle aktiviteter reproduisert i dagens undervisning. Forskning viser at majoriteten av aktivitetene som blir praktisert i kroppsøvingsfaget er typiske idrettsrettede aktiviteter som ballspott og det er mange som mistrives i faget (Moen, Westlie, Bjørke, Brattli & Hammer, 2018).

Det er også slik at elever som bedriver organisert idrett på fritiden trives best i faget og gjør det gjennomgående bedre (Safvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Det er forskjell på idrett og kroppsøving, blant annet er idrett frivillig, mens kroppsøving er obligatorisk. Mangfoldet blir i liten grad ivaretatt, og jenter og elever som ikke er aktive i idretten på fritiden blir taperne i faget. Konkurranse ender ofte opp med krangling, selvopptatthet,

spydigheter og manglende respekt og toleranse. Det er også elever som rapporterer om negative erfaringer og ekskludering i konkurranseaktiviteter (Johansen & Andrews, 2005; Bernstein, Phillips & Silverman, 2011; Evans, 2004). Er det en fremtredende prestasjonsorientert kultur i faget fremfor et oppgaveorientert læringsklima? Seelen (2012) viser i sin doktoravhandling at det er vinnermentalitet og resultatorientering som dominerer i undervisningen samtidig som det er for lite fokus rettet mot en undervisningspraksis som er tuktet på viktige faktorer som fair-play og vennskap.

Det er en fremtredende idrett- og helsediskurs i faget som verdsetter maskulinitet. I en norsk studie fra Osloskolen (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2019) viser det seg at elevens evner blir målt ut ifra deres besittelse av sportslig ferdigheter og hvor godt fysisk trent man er. I tillegg viser det seg at jenter som innehar egenskaper som relateres til barskhet, modighet og konkurranseglede blir vurdert som evnerike i en kroppsøvingssammenheng. I den andre enden blir elever som mangler idrettslig erfaring og ferdigheter, opptrer som sjenerte og tilbaketrukkne vurdert som ikke-evnerike. Oppnåelse av høy karakter blir umulig selv om de gjør det bra i andre type aktiviteter som ikke innebærer konkurranse og/eller høyintensive øvelser. Blir konkurranse og idrettsrelaterte aktiviteter automatisk en del av lærernes undervisning fordi det henger igjen som tradisjon og fordi det er enklere å vurdere elevene i tekniske ferdigheter? Hvorfor er det akkurat en maskulin holdning og konkurranseinstinkt som skal belønnes i kroppsøving heller enn en mer estetisk tilnærming uten en utbredt konkurransekultur? Aasland et. al. (2019) foreslår en mulig forklaring som kan tyde på at læringsaspektet ved faget ikke er først på prioriteringslisten. Men hvilke implikasjoner har dette konkurransefokus for elevenes glede ved faget, og da også med tanke på elever som ikke hevder seg ferdighetsmessig i idrett og konkurranse?

Når man snakker om kroppsøving, snakker man ofte om kjønn. Gutter og jenter blir kategorisert etter deres kjønn istedenfor å snakke om hver enkeltperson og tilrettelegging av opplæringen på bakgrunn av deres personlige forutsetninger og ferdigheter. Gutter er biologisk sett sterkere, raskere og mer utholdende enn jenter. Når undervisningen baserer seg i størst grad på aktiviteter som verdsetter disse egenskapene blir det et stort kjønnskillen i faget. Dette kan ses i sammenheng med de tradisjonelle konkurranseaktiviteter i undervisningen som gagnar gutter best, i tillegg til de jentene som er fysisk godt trent og idrettsaktive (Larsson, 2016; Næss, 2000). Konkurransen

blir dermed utspilt på ulike vilkår og da kan man spørre om dette er rettferdig og moralsk forsvarlig i en utdanningskontekst. Samtidig viser en norsk studie gjort i Elverum at antall elever som liker kroppsøvingfaget svært godt synker med økende alder (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vakt skjold, 2015). Kan denne utviklingen si noe om konsekvensene av at faget blir mer og mer preget av alvor og seriøsitet i forbindelse med en idrett- og ferdighetsfokusering?

I et kvalitativt intervju av jenter på en ungdomsskole (Johansen & Andrews, 2005) er det en som uttrykker seg slik: «det er så flaut å ha gym sammen med guttene, for de klarer så mye mer enn oss» og «guttene blei sure hvis mi gjorde feil, og så la de skylda på oss hvis mi tapte» (s. 305-306). Dette indikerer at utfallet av denne typen aktivitet er uheldig, og stikk i strid med fagets formål. Forskning (Harvey & O'Donovan, 2013) viser til at konkurranse sjeldent handler om noe annet enn å vinne eller tape, og at lærere finner det vanskelig å tilrettelegge undervisningen slik at alle elever, uavhengig av erfaring og ferdigheter innenfor konkurranseaktivitet, skal kunne tilegne seg meningsfullt læringsutbytte.

Samtidig som det argumenteres for de negative konsekvensene av konkurranse i en utdanningskontekst er det også positive sider ved konkurranse og konkurransens egenverdi. Konkurranse henger nøye sammen med samarbeid og samspill med de andre medelevene (Boxill, 2003). Dette fenomenet har en viktig forankring i læreplanen og fagets formål. Samarbeid er viktig for det sosiale aspektet ved faget som fremmer fair-play og respekt for hverandre (Udir, 2015b). Deltakelse i konkurranseaktiviteter bidrar til identitetsutvikling og egenskaper som mot, disiplin, toleranse og moral i møte med forskjellige aktiviteter og medelever i ulike situasjoner. Den samme deltakelsen kan overføres til andre samfunnsområder og kan være viktig i forståelsen bak andre mekanismer ellers i samfunnet (Drewe, 1998). Kroppsøving er et danningsfag, og en viktig bidragsyter i sekundærsosialiseringen av elever. På bakgrunn av dette kan kroppsøvingfaget være en arena for å skape og utvikle sunne verdier og egenskaper, også gjennom konkurranse. Dette på tross av at forskning viser negative konsekvenser og ensidighet i forbindelse med konkurranse (Arnold, 1968; Harvey & O'Donovan, 2013; Johansen & Andrews, 2005). Konkurranse som fenomen kan bidra med gjensidige utfordringer når man konkurrerer sammen. Dette fører videre til glede og

mestring i et fellesskap som skaper gode vennskap og hvor man respekterer hverandre som likeverdige (Boxill, 2003).

Det ser ut til å være en del forskning på hvilke typer aktiviteter som blir praktisert i faget, og at mange som ikke er aktive i idrett på fritiden ikke anerkjennes og trives i kroppsøving i like stor grad som de elevene som er aktive på fritiden. Det som derimot ikke ser ut til å ha blitt forsket så mye på i Norge er hvordan konkurranse påvirker elevene og hva konkurranse genererer av læringsutbytter og moralsk utvikling. Hvordan opplever elevene konkurranseaktivitet i kroppsøvingfaget? Kan man få til rettferdighet, utvikling og læring når det konkurreres på ulike nivå og når konkurransen ikke er frivillig på lik linje med organisert idrett? Hvordan oppleves dette av elevene som deltar i slike aktiviteter?

Det er norske studier som tar for seg elevers helhetlige opplevelse av faget kroppsøving og hvordan aktivitetene domineres av høyt konkurransefokus (Ommundsen & Kvalø, 2007; Johansen & Andrews, 2005), men ikke spesifikt hvordan de opplever konkurranseaktiviteter i undervisningen i den norske skolen og sett opp imot moralsk karakterbygging og utvikling. Det er gjort kjønnsforskning og kartlegging av forskjeller på kjønnes preferanser og opplevelse av kroppsøving og praktiseringen av den, men lite på gutters og jenters samlede opplevelse av konkurransedyktige aktiviteter i faget. Det er noen utenlandske studier som tar for seg elevers opplevelse av konkurranse i kroppsøvingfaget (Bernstein, Phillips & Silverman, 2011; Ennis, 1996), men det er lite empirisk forskning på feltet i Norge. Derfor er det behov for å forske nærmere på hvordan elever faktisk opplever konkurranse, og hvilke erfaringer de har i forbindelse med konkurranse i undervisningen de deltar i. Jeg har lest artikler som argumenterer for og imot konkurranse, ulemper og fordeler, men likevel finnes det lite forskning på hvordan dette ses i sammenheng med elevers erfaringer i undervisningen.

1.3 Forskningsspørsmål

I mitt forskningsspørsmål er det ordet «konkurranse» som utgjør essensen i oppgaven min. Konkurranse har vært indoktrinert i vår natur fra tidenes morgen og båret preg av evolusjonsteorien og *survival of the fittest*, hvor det kun er de sterkeste i naturen som overlever. Konkurranse er også blitt en sentral del av samfunnet vi lever i hvor vi hver

dag konkurrerer for å kunne være en del av det intrikate samfunnet som stiller alle disse kravene til oss som samfunnsborgere.

Konkurransen foregår på mange arenaer i samfunnet vårt. Idrett preges av konkurranse på alle nivåer og blir ofte sammenliknet med kroppsøvningsfaget. Det er et viktig skille mellom idrett og kroppsøving, men idrett er likevel en del av fagets innhold og blir nevnt eksplisitt i dagens læreplan under kompetansemålene (Udir, 2015e).

Forskningsspørsmålet jeg ønsker å undersøke og belyse i mitt prosjekt formuleres slik:

«Hvordan opplever elever på videregående skole konkurranseaktivitet i kroppsøvningsundervisningen?».

1.4 Kontekst og verdiformidling i skolen

I dagens læreplan for videregående skole er idrettsaktivitet en helt sentral del av kompetansemålene, hvor de utgjør en tredjedel av inndelingen (Udir, 2015e). Fokuset ligger blant annet på praktisering av ferdigheter som teknikk og taktikk i spill.

Konkurranseskulturen har med det en stor plass i faget hvor lagidretter og individuelle idretter nevnes eksplisitt i kompetansemålene til videregående elever. Under hovedområdet idrettsaktivitet er fair-play og et felles sett med regler en viktig del av faget. Dette handler om å vise respekt og hvor det vektlegges samhandling samt det å kunne gjøre andre elever gode. Skolen og kroppsøvningsfaget skal med det også utdanne mennesker på andre plan enn fysiske ferdigheter. Dette skal jeg utbrodere nærmere under hvor verdiformidling og interpersonlige forhold vil være fremtredende i utformingen av fagets innhold.

1.4.1 Verdiformidling i kroppsøvningsfaget

Verdigrunnlaget i skolen og opplæringen skal bygge på demokratiet i samfunnet vårt, og skal danne et grunnlag for at vi mennesker skal leve sammen i et intrikat samfunn (Udir, 2015b). De kunnskapene som skolen lærer barn og unge skal baseres på et skolefelleskap med trykk på gode holdninger og sunne verdier. Det skal i tillegg basere seg på en utvikling som samsvarer med en fellesskapsfølelse som er et godt utgangspunkt for å møte utfordringer i skolen, men også på andre arenaer i livet. Grunnleggende verdier i skolen som ellers i samfunnet, er bygget på likeverd og likestilling, det betyr at alle elever er like mye verdt uavhengig av kunnskap,

ferdigheter, kjønn og etnisitet. Det er et mangfold av elever som må ivaretas på like vilkår og hvor de skal oppleve tilhørighet og tilretteleggelse i skolehverdagen.

Prinsipper for opplæringen i skolen har et eget punkt om sosial kompetanse som i all hovedsak er opptatt av et inkluderende fellesskap. Den sosiale kompetansen utvikles i samarbeid med lærere og skal foregå i tråd med en samarbeidspraksis i relasjon med mennesker man omgås med. Elever skal dannes til å bli selvstendige og autonome individer som kan reflektere og forstå konsekvensen av handlinger og ansvarshetsbevissthet i møte med handlinger og situasjoner de tar del i.

I kroppsøvingsfagets formål står det at bevegelsesglede som utøves i forskjellige former for aktiviteter er grunnmuren for å skape dannelse og en egen identitet i samfunnet (Udir, 2015c). Kroppsøving er et allmenndannende fag og sosial kompetanse i kroppsøving er en viktig del av faget som er med på å fremme moralske verdier som rettferdighet, respekt og toleranse for hverandre. Fair-play er et viktig konsept i faget og handler blant annet om å følge regler og opptre respektfullt ovenfor andre medelever samtidig som det gir en grobunn for sunne verdier og folkeskikk. Det skal også bidra til at samhandling finner sted og at man ser hverandre og kan skape gode opplevelser for andre medelever ved å gjøre hverandre gode på bakgrunn av gjensidig respekt. I kompetansemålene i læreplanen helt fra 1.-4. trinn og oppover står det beskrevet i ulike formuleringer hvordan elever skal kunne samhandle, respektere hverandre, jobbe sammen som et lag og respektere resultater og forskjeller seg imellom i undervisningen. For eksempel er det viktig å kunne vise seg selv frem og gjøre det godt på individuelt nivå, men det er viktigere å gjøre sitt ytterste for å gjøre andre elever i samme situasjon gode ved å aktivt bruke de kunnskaper og ferdigheter de besitter. På videregående skole skal elevene være på et slikt nivå i opplæringen at inkludering skal finne sted i undervisningen og det skal praktiseres selv når elever har ulike forutsetninger (Udir, 2015a). Elever skal kunne skape et klassemiljø som legger til rette for et sunt læringsmiljø som først og fremst er opptatt av inklusjon av alle elever og kunne være glade på andre sine vegner selv om det går utover egen suksess.

Forskningsspørsmålet mitt vil undersøke elevers opplevelser med konkurranse.

Opplevelsene til elevene handler om hvordan kroppsøvingsfaget blir praktisert og tilrettelagt i undervisningen. Det er flere egenskaper og verdier enn fysiske, taktiske og tekniske ferdigheter som er viktig i konkurransen i skolen. Elever skal kunne tilegne seg

grunnleggende verdier og prinsipper som er viktig for opplæringen av den brede kunnskapsformidlingen i skolen i dag.

2. Teori

I dette kapitlet skal jeg ta for meg den teoretiske forankringen som skal være utgangspunktet for min diskusjon av funnene. I den teoretiske forståelsesrammen rundt konkurranse skal jeg redegjøre for moralske perspektiver rundt fenomenet i en kroppsøvingsskontekst og viktigheten av moralsk utvikling og karakter i faget. Elevenes opplevelser i møte med konkurranse i kroppsøving ses i lys av noen teoretiske forståelser av konkurranse. Konkurranse som et generelt fenomen blir ofte drøftet gjennom de normative posisjonene *formalisme*, *konvensjonalisme* og *bred internalisme*. De er normative i den forstand at de forsøker å beskrive hvordan konkurransen bør utspille seg i praksis, det kan være fruktbart å se dette i sammenheng med moralske forståelser og dilemmaer som elevene møter på i undervisningen sin. I forlengelsen av bred internalisme vil jeg redegjøre for *sportsmanship* og Arnold sine tre ulike tilnærminger til begrepet. Disse er: Sportsmanship som sosial praksis, sportsmanship og promotering av glede og sportsmanship som en form for altruisme.

2.1 Den gode og rettferdige konkurranse

Konkurranse ideelt sett er når det utspiller seg på rettferdig vis og hvor respekt for andre medspillere og motspillere er iboende egenskaper i møte med konkurranseaktiviteten. Det er noen forhold som bør overholdes for at interessen og meningen med aktiviteten skal opprettholdes. Deltakerne bør delta på et jevnt nivå slik at de kan sammenliknes når det kommer til ferdigheter i aktiviteten det konkurreres i (Loland, 2002b).

Konkurransen skal være rettferdig utspilt ved å følge reglene som er satt, og strukturene i spillets gang kan ikke testes og demonstreres alene, isolert fra andre motstandere. Når man sammen viser respekt for spillets gang og dem som deltar vil utfallet av konkurransen være positivt og hensiktsmessig i tråd med spillets egenart. For deltakeren er konkurransen en sjanse til å vise frem sine ferdigheter og evner samtidig som man vil få til det beste man klarer innenfor rammene som er satt. En rettferdig konkurranse skapes når konkurrenter møtes på et jevnt nivå og hvor man prestere opp mot sitt beste, men også når motspillerne gjør det samme. Hvis man verdsetter og ønsker å skape en velspilt og rettferdig konkurranse kan man ikke bare se motstanderne sine som hindre for å overvinne dem i et forsøk på seier. Motstanderne er heller en viktig del av søken etter den sunne konkurransen som gir noe til vinnerne, men også til dem som ikke vinner konkurransen (Butcher & Schneider, 1998).

Det er nedfelt i lov at alle elever har rett til tilpasset opplæring i kroppsøving på lik linje med andre fag, dette er for å sikre gode læringsvilkår for elevene slik at de kan utvikle seg og tilegne seg læringsutbytte både faglig og sosialt (Opplæringslova, §1-1, 1998). I en heterogen elevmasse kan dette vise seg å være vanskelig å gjennomføre i praksis for kroppsøvingslærere, spesielt i konkurranseaktiviteter. Elever har svært ulike forutsetninger og fysiske ferdigheter, det kan by på utfordringer når konkurranse utspiller seg i undervisningen. Dyktige elever kan ofte oppleve at kroppsøvingstimene ikke byr på nok utfordringer og interessante læringsmål i møte med konkurranse og medelever som ikke ligger på samme ferdighetsnivå som en selv. Elever med lavere ferdigheter kan ofte føle på en håpløshet og ekskludering i møte med konkurranse mot medelever som har betydelig høyere ferdigheter og forutsetninger for å lykkes i konkurranseaktiviteten, for eksempel de som konkurrerer i idrett på fritiden. Når elever med gode ferdigheter konkurrerer mot elever med mindre gode ferdigheter kan det skape urettferdighet og overlegenhet som igjen betyr at man kan stille seg kritisk til om det er moralsk riktig. Dette kan bety at det er vanskelig å oppfylle krav om god og rettferdig konkurranse i kroppsøving (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018). Konkurransaktivitet kan også by på noen fordeler når det gjelder moralsk utvikling nettopp fordi det er forskjellige moralske prinsipper og aspekter ved denne type aktivitet som kan settes på prøve, oppleves på godt og vondt av elever, anvendes og legemliggjøres i situasjoner det oppstår i (McFee, 2004).

I kroppsøvingundervisningen har man ambisjoner om å utvikle elever til kunnskapsrike deltakere innenfor konkurranseaktivitet. Det er forventet at de skal forstå og praktisere regler og verdier som er relevante i den aktuelle aktiviteten. Det er et ønske om å lære elever gode egenskaper innenfor de sosiale og moralske områdene (Jacobs, Knoppers & Webb, 2011). Elever skal kunne gjøre seg opp en mening om hva som er rett og galt, og hva som er god og dårlig praktisering av konkurranseaktiviteter. Dette er ikke kunnskap og kompetanse elevene er født med. Det må dermed læres gjennom pedagogiske fremgangsmåter hvor lærere må introdusere de etiske dimensjonene ved konkurranse i en mer eksplisitt tilnærming i undervisningen (Harvey, Kirk & O`Donovan, 2014). Det gode spillet har mange aspekter ved seg, men skal i all hovedsak utvikle kollektive og moralske verdier i en utdanningskontekst. Det moralske fokuset på konkurransefenomenet handler om danningskvaliteter som skal gjøre elever i stand til å handle riktig i ulike situasjoner hvor det kreves av dem. Disse kvalitetene kan være

kompetanse, verdier, holdninger og gjerninger som skal bidra til god kroppsøvingsutøvelse i skolen, og hvor man skal handle på bakgrunn av viktige verdier som er knyttet til rettferdighet, måtehold, mot og praktisk- og teoretisk klokskap (Sæle, 2013).

Den gode og rettferdige konkurransen handler om å tilegne seg holdninger som er rettet mot hva som er rett og galt i ulike situasjoner og hvordan man forholder seg til andre i et sosialt fellesskap. Det er egenskaper som utvises i møte med handlingene våre som utgjør konsekvenser og atferdsmønstre, dette er med på å bestemme moralske verdier og ferdigheter i praksis. Dette kan videreføres til moralsk utvikling og moralsk karakter som viktige prinsipper i en utdanningskontekst. Dette kan ha implikasjoner for undervisningen av konkurranse i kroppsøving og hvordan den oppleves av elevene.

2.2 *Moralsk utvikling i kroppsøving*

Prinsipper for opplæringen i skolen er utarbeidet av utdanningsdirektoratet og skal være retningslinjer for hvordan forsvarlig opplæring skal foregå i henhold til lover og regler (Udir, 2015a). Videre i læringsplakaten står det at elevene skal stimuleres til utvikling på flere nivå, blant annet utvikling av personlig identitet, etisk og sosial utvikling av kompetanse. Skolen har et ansvar for at elevene utvikler sunne verdier og at de tar ansvar for egne handlinger, vurderer konsekvensene av disse handlingene, og utsettes for situasjoner med problem- og konflikthåndtering. Dette omfatter både faglig, sosial og moralsk utvikling. Det er ikke dermed sagt at skolen og lærere står for hele ansvaret alene. Samarbeid med hjemmet er viktig for å skape gode læringsvilkår for elevene og forutsetter gjensidig god kommunikasjon og samarbeid mellom partene (Udir, 2017a). Foreldre og foresatte sitter med hovedansvaret for primærsosialiseringen av barna hvor utvikling står i sentrum. Dette gjør at elevene møter skolen og skolens praksis på ulikt vis. De har blitt oppdratt forskjellig, utstyres med ulike holdninger og verdier fra foreldre, foresatte, trenere, venner og lærere. Barn og unge kommer inn i skolen med forskjellig bakgrunn og utgangspunkt, og de påvirkes av og påvirker selv lærere og andre medelever. Dette gjør jobben til lærere kompleks og utfordrende. Skolen er en viktig sosialiseringsarena, men elevene omgås andre miljøer og mennesker som gir dem andre impulser og stimuleringer som en bidragsyter til deres utvikling på ulike nivåer. Idrett og kroppsøving har en nær relasjon til moralske verdier og karakterbygging av elever som viktige mål for undervisningspraksisen (Simon, 2000). Elever skal lære å

sosialisere med andre når konkurranse pågår, akseptere hverandre og utspille viktige verdier.

I en kroppsøvingssammenheng vil den moralske utviklingen formes etter hva lærerne selv anser som viktig kunnskap og kompetanse de skal videreformidle til elevene innenfor dette området. Lærere har generelt stort handlingsrom når det gjelder undervisningsmetoder, utførelse av aktiviteter og tid og ressurser brukt på disse. Lærernes egne holdninger og verdier vil gjenspeiles i undervisningspraksisen de utformer. Vi har sett at skolen har et ansvar for å utvikle elevenes moralske kompetanse, men vil konkurranse som aktivitet i kroppsøvingssammenheng være moralsk forsvarlig?

Det har tidligere vært motreaksjoner på praktiseringen av konkurranse i skolen og at konkurranse i seg selv ikke har iboende moralsk forankring og fører heller til egoistiske og selviske atferdsmønstre. Det oppstår som oftest uønsket oppførsel av deltakerne som bryter ut i fysisk og psykisk vold, motvilje mot å godta beslutninger fra dommerne og krangling med dommere, motspillere og til og med medspillere (Meakin, 1981).

Konkurransesituasjoner kan true samarbeid og hjelper til med å undergrave personlige verdier og de sosiale båndene slik at det oppstår et polariserende skille mellom vinnere og tapere (Arnold, 1997). Konkurranse blir ofte et opphav til misunnelse, fortvilelse, stolthet og kynisme, noe som ikke hører hjemme i skoleopplæringen i Norge. Fielding (1976) hadde store motreaksjoner mot bruk av konkurranse i skolen. Han mente konkurranse som et sosialt ideal er avskyelig og moralsk forkastelig, og uansett hvilke andre kriterier man ønsker å inkludere eller ekskludere vil denne formen for opplæring kun føre til motarbeidelse av andre i ånd av ren egoisme. Man kan stille spørsmål ved i hvilken grad dette også gjelder i dag.

Konkurranse har ulike kvaliteter og det moralske utgangspunktet varierer og blir sett fra forskjellige perspektiver. På den ene siden vil konkurranse være iboende verdifull med moralske agendaer og gode kvaliteter. Det er verdier som ærlighet, rettferdighet og ansvar for seg selv og andres ve og vel som er ønskelige moralske utfall av undervisningen (Lumpkin & Stokowski, 2011). På en annen side blir konkurranse sett på som et resultat av eksterne mål og kritikkverdige moralske goder som fører til tvilsomme holdninger og atferd. I aktiviteter hvor konkurranse er fremtredende legges

det vekt på resultat og kåring av vinnere og tapere som igjen tar bort fokuset fra selve prosessen og egenverdien i konkurransen, som å kjempe sammen og løse utfordringer sammen med andre deltagere. «Å vinne for enhver pris» eksemplifiserer en holdning som nedgraver konkurransens egenverdi og dets mening og gode kvaliteter (Arnold, 1997). Vinnerinstinktet tar bort fokuset fra de interne målene og kravet om moralsk hensyn. I konkurranserelaterte aktiviteter spiller man sammen med og mot hverandre, spilllets hensikt forsvinner uten disse medspillerne og opponentene, de er helt essensielle i utformingen av konkurranseaktiviteter.

«Det viktigste er å delta» er et utsagn som har tapt seg og brukes nærmest som en parodi i sammenheng med konkurranse. Det viktigste er ikke å delta, men å vinne. Det eneste som betyr noe er triumfen når man vinner over andre, det er ikke lenger tilstrekkelig å ha kjempet godt og gjort alt man kan når det likevel ender med tap og nederlag. Fremfor å være en aktivitet som fremmer ærlig og rettferdig konkurranse mellom vennlige motspillere blir det et offer for antagonisme mellom fiender uten omsorg og respekt for de andre som individer (Arnold, 1997). Deltakere i konkurranse blir ikke anerkjent som subjekter med integritet og personlig karakter, men heller som objekter som skal overvinnes og nedkjempes i en innbyrdes kamp om å være best.

Alle fag i skolen, inkludert kroppsøvingfaget skal bidra med sosial og moralsk utvikling av elevene. Kroppsøving har et ansvar for å lære elever om moral og er en viktig arena for utviklingen av moralsk karakter (Shields & Bredemeier, 1995). Hvordan det moralske klimaet i kroppsøving er og hvordan elever opplever dette i konkurranseaktivitet avhenger blant annet av lærerens praktisering av faget og fagets innhold. I hvilken grad konkurranseaktivitet har en moralsk utviklingskurve og hvordan denne utvikles påvirkes av mange faktorer. Lærerens undervisningsmetode og deres tilnærming til moralske dilemmaer og erkjennelser innenfor kroppsøving og konkurranse vil være viktig for elevenes forståelse av moral i denne sammenhengen (Jacobs, Knoppers & Webb, 2011). Gjennom lærerens bevisste valg av læringsmetoder som modellering, belønningssystemer, bruk av oppgaveorientert læringsklima, diskusjoner og involveringer av elever kan øke elevenes forståelse av moralsk læring. Elevenes autonomi blir i større grad ivaretatt slik at de kan ta beslutninger om egen læring, valgmuligheter, disponering for problemløsende oppgaver og samarbeidsaktiviteter (Schwamberger & Curtner-Smith, 2018). Det er likevel en

bekymring knyttet til kroppsøvningsfagets likhet med idrett og elitepraksisen som utspilles organisert utenfor skolen. Det er en uheldig tilnærming som verdsetter talentutvikling fremfor moralsk karakterbygging (Stolz, 2014). Men hva er karakter i relasjon til moral og hvordan kan den bygges opp av elever?

2.2.1 Moralsk karakter

Mennesket har karakter sies det, men hva ligger i betydningen av ordet karakter?

Karakter gis ofte betydningen personlighet og egenskaper mennesker er utstyrt med.

Alle mennesker har en karakter og personlighet som danner deres posisjon og tilstedeværelse i verden, men det er ikke dermed sagt at det er av moralsk karakter. Kant beskrev hvordan utdanning skulle bidra med utvikling av moralsk karakter (1991).

Konkurransen kan ses på som en bidragsyter for utvikling av karakter, men så kan det diskuteres om denne lever opp til moralske standarder. Karakter i moralsk forstand er ikke nødvendigvis det samme som å ha en personlighet eller være til stede i en sosial verden hvor man har ulike normer som man følger eller eventuelt velger å ikke følge. Arnold (1999) mente moralsk karakter er når man praktiserer og handler ut ifra sin egen dømmekraft og fornuft. Man har gjerne et sett med innebygde verdier som man forplikter seg til langsiktig. Det handler også om å være tro mot seg selv og ha tro på sine egne verdier og idealer, man skal inneha et personlig ansvar, praktisk klokskap og ønsket om å lykkes.

Mennesker med god moralsk karakter innehar et bredt spekter av moralske dyder og er villig til å handle slik i sine egne interesser, men også i andres interesser. Å være moralsk handler om å ha evne til å resonnerer og reflektere over moralske spørsmål i det virkelige liv og gjøre moralske valg i forhold til dem (Arnold, 2001). Man må være seg bevisst på slike handlinger og utføre dem som praktisk visdom. En dyd trenger praktisk forankring og kan betegnes som en ferdighet, men en dyd er mer åpen og generell enn en ferdighet, som i betydning av en teknisk utførelse i en turndisiplin for eksempel (Arnold, 1999). «Good character consists in knowing the good, desiring the good, and doing the good» (Lickona, 1991, s. 51). Lickona snakket om hvordan en god karakter ideelt sett burde være for barn og unge. Han sammenliknet dette med Aristoteles sin forståelse av det gode liv, både for seg selv og andre. Det holder ikke bare å vite hva som skaper dette gode livet og hvordan man skal fremstå som et menneske med moralsk

karakter og godhet, men man må også ønske det og praktisere det i den grad det er internalisert i oss.

I forbindelse med moralsk utvikling hos elevene i skolen ønsker jeg å se dette i sammenheng med noen teoretiske forståelser av konkurranse. Videre vil jeg presentere tre ulike dimensjoner av konkurranse og forankre det i moralsk forståelse gjennom Aristoteliske og Kantianske tilnærminger til moral og hvordan moralsk karakter kan bygges.

2.3 Formalisme

Spill er et produkt av konstitusjonelle regler som skaper og definerer selve spillet og dets formål og hensikt. I de utallige spillene og idrettene som finnes er det reglene som bestemmer og skaper aktivitetens egenart. Regelbrudd i spillet vil være med på å undergrave spillet og sine lagspillere samt konkurrenter (Mcfee, 2004). Fotball er unikt fordi man kun kan spille ballen med føttene, og hvis man tar ballen med hendene vil det være brudd på reglene og spillet stoppes. Det er regler om innkast, frispark, straffe og hjørnespark som skaper essensen i spillet. Det hadde rett og slett ikke vært et anerkjent spill hvis ikke regler rammer det inn (Kretchmar, 2015).

Når elever deltar i konkurranse i kroppsøving forventes det at de overholder regler og prinsipper for den aktuelle aktiviteten og oppfører seg deretter. Bernard Suits presiserte i boken sin «The grasshopper: games, life and utopia» at det å spille er ulike forsøk på å vinne ved bruk av tillatte hjelpemidler, og definerte spilleregler som må følges og aksepteres for å kunne oppnå opplevelsen av å spille spillet. Hvis man velger å bryte regler, bruke ulovlige hjelpemidler ved å ikke godta vilkårene for spillet anerkjenner man ikke aktiviteten og det resulterer i at man i utgangspunktet ikke spiller selve spillet (Suits, 2005).

Morgan beskriver: “The logical incompatibility thesis holds that one cannot win, let alone compete, in a game if one resorts to cheating” (Morgan 1987, s. 1). Å bryte regler i et spill er inkompatibelt med å vinne eller i det hele tatt å spille spillet fordi regler i spillet anses som helt fundamentalt for å delta i utgangspunktet og regler definerer målet og hensikten med spillet. Man kan ikke vinne hvis man ikke spiller spillet, reglene må følges og respekteres til enhver tid.

2.3.1 Moralske plikter

En videreføring av formalismen kan ses i sammenheng med Kant og hans arbeid med pliktetikken. Immanuel Kant grunnla deontologisk moralfilosofi og pliktetikk, og han sin interesse for moralsk utvikling kommer til uttrykk i boken «Groundwork for the Metaphysics of Morals». Her beskriver han mennesket med intellektuelle evner som gjør oss i stand til å skille mellom rett og galt (Kant, 2002). Mennesker er moralske individer som har et moralsk ansvar overfor andre medmennesker, dette blir fremstilt i et moralsk prinsipp Kant kaller det kategoriske imperativ. Denne universalslovsformuleringen forteller oss hvordan vi skal handle etter hvordan man selv vil at andre skal handle, og at disse handlingene også kan være grunnlaget for en allmenn lov (Kant, 2002). Et eksempel innenfor idrettsrelatert konkurranse kan være: er det ok å bryte en regel i det innebygde regelsystemet for å hindre andre motspillere i å avansere eller ta poeng/mål, en såkalt profesjonell feil eller strategisk regelovertrødelse? Den moralske forståelsen til Kant ser på de moralske handlingene som mål i seg selv, det vil si at man skal behandle alle mennesker verdig og at disse menneskene blir sett på som likeverdige deg selv. Kant (1997) var opptatt av at mennesker ikke kun skal være et middel for å nå et større mål, men de skal behandles med respekt og omtanke, det vil si at menneskeheten skal være et formål i seg selv i alle handlinger som gjøres. Det er en plikt å handle slik i lys av mennesket som et fornuftig og intellektuelt vesen.

Bernard Suits sin forståelse av formalismen kan gjenspeiles i den kantianske forståelsen av moral og etikk. Suits analyse av spill beskriver hvordan man kan oppnå et mål ved å benytte seg av hjelpemidler som på forhånd er bestemt og nedskrevne. Velger man å ikke følge disse pliktene eller reglene som bestemmer spillets gang anerkjenner man ikke spillet og kan dermed ikke vinne. Å følge regler og akseptere dem handler om å oppføre seg og handle riktig og rasjonelt (Suits, 2005). Konkurranse og spill er komplekst, så hva skjer da når spillet beveger seg innenfor områder som ikke omhandler de konstitusjonelle reglene?

2.4 Konvensjonalisme

I spill er regler viktig for å ramme det inn og definere det som et egenartet konsept, men det er mer enn de formelle systemene bestående av forhåndsbestemte regler som skaper og legitimerer spillet. Sett bort i fra et regelverk som definerer en aktivitet, idrett eller en form for spill finnes det uskrevne regler som på lik linje med de konstituerende

reglene gjør seg gjeldende innenfor de ulike typene av aktiviteter (Simon, 2003). Såkalt etos innenfor de ulike aktivitetene bestemmes av sosiopsykologiske og sosiokulturelle kontekster som blir praktisert i hvert område. Det innebærer at regler tolkes og mangfoldet av disse ulike tolkningene av de nedskrevne reglene utgjør et sett normer som har blitt utarbeidet i fellesskap av en gruppe mennesker (Mcfee, 2004). Det vil si at spillere, dommere, tilskuere og andre involverte tolker reglene på sin måte som blir verbalt eller uuttalt lagt frem som konvensjoner eller kontrakter.

I denne etosfremmende retningen innenfor idrett og spill ser man på mangfoldet av tolkninger av de bestemte nedskrevne reglene, som alle er innforstått med på tvers av landegrensener og kulturer. Samtidig vektlegges det en aksept rundt de regelbruddene som en del av spillet selv (D'Agostino, 1981). Det vil si at idretter som i de nedskrevne reglene ikke tillater fysisk kontakt likevel kan tolereres av partene fordi det er et resultat av et felles normsett, og hvor aktiviteten kan jobbe mot samme mål og hensikt uten å følge en rigid fremgangsmåte med urokkelige regler. For at disse normene skal tillate å handle utenfor de konstitusjonelle reglene må alle parter som er involvert og engasjert i spillet ha en gjensidig forståelse og aksept ovenfor de uskrevne reglene og at dette skal ta del i den utøvde aktiviteten (Loland, 2005). Konvensjonalisme handler om at de forskjellige partene blir enige seg imellom om hva som er tillatt og ikke i spillet, det er en legalisering gjennom aksepterte sosiale kontrakter. Derfor kan konvensjonalisme bli sett i sammenheng med eksternisme, hvor disse sosiale normene ikke springer ut fra interne og iboende sportslige verdier, men blir bestemt av grupper på tvers av kulturer (Simon, 2003). Det å følge de uskrevne reglene med tanke på de sosiale og moralske overenskomstene kan føre til at deltakerne i spillet tilkjenner respekt for både sine egne ferdigheter, men også sine motstanderes ferdigheter. Brudd på uskrevne regler vil være en form for mistillit til oppfølgingen av spillets standarder som også representerer profesjonalitet i fremførelsen av spillet man deltar i (Durbin, 2018).

Konvensjonalisme har fokus på en sosial virkelighet hvor man kommuniserer gode løsninger for å fremme spillet på flere måter. Morgan (1994) er opptatt av idrett og konkurranse som besitter en egen selvstendighet og egenart som verdsetter samhandling og samarbeid mellom partene. Den sosiale praksisen verdsettes også av MacIntyre (1984) når han beskriver en praksisnær virkelighet som er verdifull fordi man

samarbeider med andre som kan være med på å opprettholde gode verdier man skaper sammen.

2.4.1 Det gode og sosiale liv

Dydsetikk hører til den teleologiske etikken og forbindes med Aristoteles tankemønster om hvordan enkelthandlinger utspiller seg og hva utfallet av disse blir (Stigen, 1977). Disse konsekvensene skal resultere i hvordan vi mennesker formes til moralske individer. Dyder er verdifulle egenskaper som indikerer om det man foretar seg er moralsk riktig (Loland, 2002b). For Aristoteles er dyder indre betingelser for å oppnå lykke, for lykke er selve målet i livet og er synonymt med et godt og fullverdig liv. Aristoteles hevdet at mennesket søker etter å skape et liv der man får oppfylt alle sine iboende muligheter. Dette er forankret i naturen hvor mennesket er utstyrt med visse drifter, behov og evner som man gjerne vil oppfylle og tilfredsstille som et sosialt menneske (Stigen, 1977). Sett i sammenheng med konvensjonalisme er dydige handlinger basert på det verdifulle felleskapet som skapes i praksisfeltet og hvordan vi forholder oss til andre.

Aristoteles (1999) presenterte noen nøkkelbegreper i sine filosofiske teorier som han mente var viktig i forståelsen av det gode liv. Disse begrepene er *eudaimonia*, *habituation* og *phronesis*. Eudaimonia kan oversettes til lykke hvor lykke er de handlinger som søker mot realisering og suksess. Lykke er det gode liv som baserer seg på mål og mening gjennom habituation, som her kan oversettes til vaner. Det kreves gjentatte handlinger, praktisk øvelse og visdom, altså phronesis, for å etablere de dydige handlingene som utgjør de iboende og genuint gode egenskapene. Disse handlingene skal da være oppfylt etter egne bestrebelse via ektefulte og noble handlinger, ikke gjennom tilfeldigheter og flaks. Moralske handlinger ses i sammenheng med hvordan disse handlingene blir gjennomført via atferdsmønstre og formidling, fremfor en prinsippfast holdning og en evaluering av handlinger som er enten rett eller galt slik det beskrives innenfor den deontologiske retningen (Rabbås, 1998). Drewe (1998) beskriver ofte konkurranse som en ensformig tilnærming hvor det handler om enten å vinne eller å tape, men poengterer at det likevel kan være hensiktsmessig i en kroppsøvingssammenheng hvis det tilrettelegges på en god måte av kroppsøvingslærere. Det vil si at konkurranse kan spille en viktig pedagogisk rolle for å tilegne seg og oppnå verdifull praktisk kunnskap slik Aristoteles var opptatt av når han beskrev

terminologien phronesis. Aristoteles (1999) var opptatt av at det gode og dydige finnes i handlingen selv og at lykke ikke påvirkes av ytre faktorer hvor lykke beskrives som å vinne over eller besitte bestemte ting, men hvordan man fremtrer i søken etter dette og hvilke holdninger man inntar. Det er den menneskelige opptreden som skjer over et langt tidsperspektiv som utgjør det gode livet og som baserer seg på moralske handlinger.

Aristoteles (1999) og hans tilnærming til det gode liv ser moralske individer som formes ut ifra menneskelige handlinger og hvordan man opptrer som dydige mennesker i møte med andre. Vi mennesker er sosiale vesener som kommer sammen i grupper og det gode liv er forenelig med et fellesskap med venner. Ifølge Aristoteles er vennskap en dyd og vi hadde ikke kunnet leve et godt liv uten venner fordi det er venner som hjelper oss, oppmuntrer oss og det foregår en gjensidig verdsettelse av hverandre som bygger på kjærlighet og alt det gode man kan gjøre for hverandre. Han mente videre at gode vennskap bygger på en ide om å ønske sine venner godt for deres skyld og ikke for seg selv. Dette er i samsvar med MacIntyre (1984). Han argumenterte for at det er handlingene i seg selv som er enestående og danner en egenverdi, fremfor en instrumentell verdi som konsentrerer seg om konsekvensene av handlingene man gjør.

2.5 Bred internalisme

De formelle reglene i spill er en viktig del av spillet og konkurransen, men det er også andre avgjørende momenter som gjør spillet helhetlig. Idrett og liknende aktiviteter er mer enn et formelt regelverk. Konkurransaktiviteter forekommer også i normative prinsipper som beslutter formål, verdier og mening. Dette er verken forankret i sosiale konvensjoner eller moralske prinsipper som kommer utenifra. Det er prinsipper som forholder seg internt fremfor eksternt, nettopp fordi de befinner seg i idretten selv og er utarbeidet innenfor egne rammer av den. Den brede internalismen forsøker å forstå konkurransens natur, indre verdier og forutsetninger (Simon, 2000). Det er flere ressurser som spiller en viktig rolle innenfor denne tilnærmingen av idrett og konkurranse, som tar til orde for moralske spørsmål innenfor aktivitetens rammer og særpreg. Morgan (2012) påstår at bred internalisme er den normative teorien innenfor idrett som har størst innflytelse, og ikke har like mange mangler som de to foregående teoriene om formalisme og konvensjonalisme. Dette støttes også fra Simon, Dixon og Russell som selv har arbeidet med disse teoriene og fagfeltene.

2.5.1 Spilletts integritet gjennom fair-play og sportsmanship

Prinsipper som springer ut ifra bred internalisme skal resultere i god og fornuftig idrettsutøvelse med en fortolkende og intern tilnærming. Formalisme bygger på regler som bestemmer aktivitetens vilkår for utøvelse, men det er et poeng å forstå hva som ligger bak det grunnleggende målet i aktiviteten, hva det er som er målet med alle disse reglene (Morgan, 2016). Disse underliggende prinsippene handler ikke bare om å følge regler eller sosiale konvensjoner, men det oppstår situasjoner hvor regler ikke er utfyllende eller omfattende nok for å kunne tolke avgjørelser og begrunnelser for hva som har skjedd eller hva man skal foreta seg i uforventede situasjoner (Simon, 2003). Idrett og konkurranse har en egen integritet og iboende egenart som må ivaretas og praktiseres på en best mulig måte (Russell, 1999). Prinsipper skal sørge for gode konkurransevilkår som verdsetter konkurranse som en egen samfunnsgren. Regler tolkes og brukes i konkurransen som likeverdige prinsipper i samsvar med formalismens rigide regelsystem, men skal være med på å foreskrive sportslig atferd slik at konkurransen kan få utløp for sitt fulle potensiale (Morgan, 2012).

Russell (1999) har lagt frem noen prinsipper for å fylle dette potensialet. Konkurranse har ulike formål utover det å vinne selve konkurransen og spillet, det er et praksisområde for å vise sine dyktigheter og utfordre seg selv både fysisk og psykisk. Det er deltakerne sine sportslige ferdigheter som avgjør kampen og ikke andre forhold som inneholder juks eller tilfældigheter. Konkurranse skal sikre rettferdige muligheter for alle deltakerne og at de kan måle sine ferdigheter opp mot hverandre på et mest mulig likt nivå. Det kan argumenteres for at konkurranse som ikke utspiller seg på like vilkår vil være uetisk. I tillegg til fair-play er sportsmanship viktig i praktiseringen av god konkurranse. Sportsmanship forenes ikke med de formelle reglene, men sier noe om hvordan man kan utvise gode moralske handlinger og likevel spille spillet fullt ut hvis man følger en bred internalistisk og fortolkende retning innenfor idrettsutøvelse. Dette er med på å bevare spillets integritet og sportslighet samt å forstå hvordan konkurranse kan ha et moralsk utbytte (Russell, 1999). Sportsmanship er den viktigste faktoren i Russell sine prinsipper for opprettholdelse av god konkurransekultur og jeg vil derfor gå nærmere inn på sportsmanship og ulike forståelser av denne termen nedenfor.

2.6 Sportsmanship

Innenfor skole og utdanning har lærere stor innflytelse på barn og unge som blant annet handler om å utvikle sunne verdier og gode egenskaper som selvpoppfatning, glede, omsorg og sportslig oppførsel. I en kroppsøvingssammenheng er elevenes atferd viktig i forståelsen av deres utvikling av moral og karakter (Arnold, 1997). Sportsmanship kan beskrives som atferden rettet mot elevenes moralske utvikling og karakter innenfor fysisk aktivitet både i skoleundervisning og idrett for øvrig. Denne atferden ses i sammenheng med sosiale normer som respekt for hverandre, både medspillere og motspillere, vise selvkontroll og en oppriktig bekymring for andres beste ved oppmuntring, hjelp og trøst, for eksempel ved å hjelpe en motspiller som er skadet eller si gratulerer med seieren (Bolter, Kipp & Johnson, 2018). Sportsmanship handler om personlig integritet, det å være ærlig, åpen og tro mot seg selv, men også ha respekt for spillet ved å ta hensyn til fair play. Sportsmanship i henhold til formalismen begrenses til å spille rettferdig i tråd med reglene. Fair play handler om de konstituerende reglene i spill. Når man først er rettferdig så spiller man spillet, hvis ikke bryter man med spillets regler og rammer som definerer selve spillet eller idretten (Simon, 2004). Sett i lys av moralsk utvikling og karakter er sportsmanship viktig i utformingen av en god menneskelig karakter, praktiseringen av gode handlinger, gode holdninger og kameratskap (Sessions, 2004).

Arnold (1997) ser sportsmanship i lys av tre ulike tilnærminger som alle har implikasjoner for utdanning av elever slik han ser det. Disse 3 tilnærmingene kan overlappe hverandre og perspektivene utelukker ikke hverandre. Arnolds tilnærminger skal bidra til økt forståelse for hvordan elever ikke bare er tilbøyelig til å følge nedskrevne regler, men også hvordan elever kan se konkurransen i et større og helhetlig bilde. Disse tre tilnærmingene presenteres nedenfor hver for seg. I tillegg blir disse tilnærmingene supplert med andre forståelser fra andre forfattere innenfor sportsmanship.

2.6.1 Sportsmanship som sosial praksis

I denne første tilnærmingen til sportsmanship som Arnold har utarbeidet skal konkurransen ta hensyn til spilleregler og overholdelse av disse i henhold til hva som er rettferdig. Men det er ikke kun overholdelse av regler som er viktig, men i tillegg til å følge disse reglene og gjøre konkurransen rettferdig er det viktig å opprettholde og

utvikle en livsstil hvor deltakerne i konkurransen finner sunne verdier, samarbeidsevner og gjensidig tilfredsstillelse i møte med aktiviteten og andre mennesker. Det er viktig å ha en genuin forståelse for og forpliktelse til verdiene av det fellesskapet som oppstår, og den velviljen som ikke omhandler et vinnerinstinkt, hvor det er om å gjøre å vinne. Slik mentalitet har en tendens til å overstyre disse verdiene som forsøker å ivareta fellesskapet og rettferdighet i spillet (Arnold, 1997).

Arnold beskriver videre konkurranseutøvelse som viktig for den sosiale sammenkomsten og det gode samholdet for å utøve sunne konkurransevilkår, men også hvor det uttrykkes et fellesskap av individer som finner sammen og forenes i situasjoner som er preget av gjensidig kjærlighet eller omsorg for hverandre, kameratskap og tilhørende fellesskap. I konkurranse, enten det foregår organisert utenom skole eller om det foregår i undervisningen på skolen, er det regler man må følge for å opprettholde flyt i aktiviteten og yte rettferdighet slik at alle har noe å forholde seg til. I Arnold sin tilnærming som blir beskrevet her er det egenskaper som brer seg utover disse eksplisitte reglene som skaper aktivitetens rammer. Innenfor idrett er etos et etablert uttrykk og sier noe om hvordan regler tolkes. Det sier også noe om de uskrevne reglene som gjør seg gjeldende ved siden av de nedskrevne reglene i likhet med posisjonen om konvensjonalisme og dets fokus på etos. Deltakelsen skal være motivert av et felles verdsatt miljø hvor man får mulighet til å blomstre i et sosialt system. Det er de sosiale moralske tilnærmingene som normer og atferd i gruppen som danner god utøvelse i konkurranse fremfor en individuell og prinsipiell form for moral (Arnold, 1997).

2.6.2 Sportsmanship og promotering av glede

Denne tilnærmingen til sportsmanship sier gjerne noe om hvordan konkurranse engasjerer gjennom gleden den skaper hos deltakerne. Den sportslige opptreden i konkurranse ligger i handlinger som bidrar til de positive sidene ved aktiviteten, det som gjør konkurranse gøy og hyggelig å delta i for alle parter. I en slik sammenheng er det flere dyder som trer frem i ulike situasjoner, det kan eksemplifiseres i form av vennlighet og storsinn så fremt som omsorg, medfølelse og altruisme (Arnold, 1997). Aristoteles siterte Platon på at menneskelig karakter er opptatt av gleder og smerter, og at man trenger å bli oppdratt til å bli gode mennesker med sunne verdier og dyder (Surprenant, 2014). Hvis mennesker blir oppdratt på riktig måte er man i stand til å finne glede i de riktige tingene. Aristoteles ønsket å formidle moralsk utvikling via dyd

og lykke, og at mennesker assosierte følelsen av glede til de gode handlinger (Aristoteles, 1999). For å finne denne gleden må elever eksponeres for aktiviteter som fremmer dette, og tilnæringsmåtene er mange.

Keating beskrev sportsmanship og idrett generelt som en avledning med et direkte og umiddelbart mål, preget av glede som domineres av en sportsånd av måtehold og raushet (1979). Konkurransaktivitet har ikke nødvendigvis et utelukkende mål om å vinne, men kan i aller høyeste grad være en pådriver for lek og lekenhet blant deltakerne. Selv om aktiviteten er konkurransepreget betyr ikke dette at den ikke kan være lekpreget. Det gjelder selv når man erkjenner at vinnerinstinkt noen ganger kan hemme lekpreget aktivitet og gleden ved det. I slike aktiviteter jobber man ofte sammen som et lag som styrker samarbeid og evnen til dette som igjen blir en kilde til glede ved det man gjør. Sportsmanship er en ønskelig og effektiv måte å opptre i konkurranse på og som er med på å heve bevegelsesgleden, men som på samme tid bidrar til lekens ånd og lekens egenskaper (Arnold, 1997).

Man kan se konkurranse fra et tosidig perspektiv. Fra det første perspektivet handler konkurranse om å vinne og hvor fokuset ligger på de instrumentelle verdiene. På den andre siden kan konkurranse være en aktivitet som er drevet av indre motivasjon og glede ved det man gjør. Fokuset ligger i å oppgi sine fordeler og kunne se andre spillere og være storsinnet overfor sine motspillere (Feezell, 1986). Feezell er også opptatt av hvordan man skal oppleve glede og tilfredsstillelse gjennom konkurransen og at dette er viktig i etterstrebbelsen av seier. Konkurransetøvelse bør bære preg av både en seriøs og ikke-seriøs tilnærming for å skape gode, men også læringsrike sider ved fenomenet (Feezell, 1986). Den seriøse delen handler om å oppnå en seier ved god prestasjon, men ved å åpne opp for en mer leken og mindre alvorstynget aktivitet kan det være mer hensiktsmessig i en utdanningskontekst. Konkurranse trenger å innebære et alvorlig og seriøst aspekt for at deltakerne skal oppleve gleden ved det å konkurrere hvor man opptre konsentrert og målrettet, men på samme tid kan dette skape fremmedgjørende og usportslig oppførsel (Feezell, 1986). Å spille eller leke innebærer blant annet fri utfoldelse, kreativitet og et utfall som ikke lar seg bestemme på forhånd hvor det ikke er gitt eller fastslått. Spesielt elever som har opplevd vonde erfaringer med idrett og konkurranse fra før av vil være mer utsatt for redselen for å mislykkes enn de er begeistret over muligheten for å lykkes (Arnold, 1997).

Suits ønsker også å formidle flere sider ved idrett og spill:

It is much more likely that the belief that games are not serious means what the proposal under consideration implies: that there is always something in life more important than playing the game, or that a game is the kind of thing that a player could always have reason to stop playing. (1979, s. 14).

Suits understreker hvordan et mer lekpreget og ikke fullt så seriøst spill kan underbygge viktigheten av andre ting enn seier. Poenget til Suits er at det er andre betydningsfulle verdier i livet enn å forbedre ferdigheter og vinne i konkurranser. En mer lekpreget aktivitet understøttes av ideen om at barn og unge utvikler en dypere kjærlighet og forståelse for idrett og konkurranseaktivitet. Dette skjer gjennom de positive erfaringene som igjen vil påvirke deres sannsynlighet for å skape og utvikle bevegelsesglede og en større forpliktelse til å drive med fysisk aktivitet også i fremtiden (Lauder & Piltz, 2013).

2.6.3 Sportsmanship som en form for altruisme

Denne retningen innenfor sportsmanship ønsker Arnold (1997) å vektlegge altruistiske motiverte handlinger som er opptatt av det gode hos andre mennesker. Altruisme kan forstås i denne sammenheng som handlinger og atferd som speiles i en genuin interesse og bekymring for både medspillere, men også motspillere. Det er dermed ikke kun en praksis som retter seg mot spillet og dets regler som må følges, men denne holdningen går også utover spilllets formaliteter og rettferdighetens plikter. Det er dermed ikke alltid hensiktsmessig i dette henseende å overholde spillereglene eller de uskrevne reglene om fair-play. Handlinger og opptreden i konkurransesituasjoner er farget av andres behov og eget behov for å hjelpe andre som medmennesker, selv om det innebærer risiko og ofring av seg selv. I praksis betyr dette at man velger å gå utenom hva som kreves av deg i en konkurransesituasjon som å følge regler og plikter som er forhåndsbestemt og likt for alle, hva som ligger i begrepet fair-play og hva som egentlig forventes av deltakerne i en slik type konkurranseaktivitet. Altruisme og sportsmanship ses i sammenheng med en form for omsorgsetikk, basert på de sympatiske responsene man har til bestemte medmennesker. Denne formen for sportsmanship har moralske verdier og de altruistiske handlingene blir fremmet av følelser og at man handler ut ifra disse følelsene av bekymring og omsorg for andre. Det vil si at de altruistiske formene for

sportsmanship kjennetegnes av sympati og medfølelse for andre og en bekymring som er rettet mot andres lidelser, vanskeligheter eller smerte. I slike situasjoner blir man påvirket av andre og man ønsker å opptre på en slik måte som gagnar konkurrentenes beste ved å hjelpe eller trøste. Dette kan ofte føre til impulsive atferdsmønstre i en konkurransepreget kontekst (Arnold, 1997).

Det finnes mange gode eksempler på altruistiske handlinger i relasjon til idrett og konkurransedeltakelse. En bobskjører ødela kjelken sin, men fikk hjelp fra uventet hold. En av hans motstandere lånte bort sin kjelke, dette førte til at han som i utgangspunktet ikke kunne vinne vant, mens han som lånte bort sin kjelke ofret sine vinner sjanser for å hjelpe en motstander i nød (Arnold, 1997). Et annet eksempel er et klatrearrangement hvor en deltager viser sin konkurrent beta (et godt alternativ til hvordan ruten kan løses) på en rute han selv har klart og ligger i tet på. Det fører til at motstanderen omsider klarer ruten. Vedkommende som brukte av sin egen tid til å vise sin motstander, mistet seieren. Dette viser at deltakere er villige til å ofre seire og viser at slagord som «To win isn't everything, it's the only thing» og «win at all costs» ikke trenger å dominere idrett og konkurranse. Det er et viktig steg i riktig retning av moralske holdninger innenfor dette feltet.

3. Metode

Metode i forskning skal vise vegen frem mot undersøkelse av et forskningsspørsmål og metodene brukes som strategier for skildringer og analyse av det som skal studeres i forskningsarbeidet. Kvalitative metoder egner seg bra til å tilegne seg kunnskap om menneskers erfaringer, tanker og holdninger (Malterud, 2011). Jeg har undersøkt elevenes opplevelser og har derfor benyttet meg av de kvalitative metodene observasjon, fokusgruppeintervju og enkeltintervju for min datainnsamling. I dette metodekapitlet har jeg utredet fremgangsmåten i forskningen min via redegjørelse for den vitenskapsteoretiske posisjonen i oppgaven, utvalgsstrategi, innsamlingsmetoder, transkribering, analysearbeidet, kvalitetskriterier og etiske overveielser i datamaterialet mitt.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

I min oppgave har jeg undersøkt elevers erfaringer med konkurranse i kroppsøving og jeg ville skape en mening bak elevenes valg og handlinger. Gjennom deres erfaringer og opplevelser tilknyttet kroppsøvingundervisningen ønsket jeg å forstå deres intensjoner, valg og tanker rundt dette. Elevenes uttalelser og perspektiver på ulike temaer innenfor forskningsspørsmålet mitt har vært utgangspunktet for å svare på mitt forskningsspørsmål, deretter har det blitt tolket og analysert i lys av relevante teorier. Som kvalitativ metodebruk i oppgaven min vil forståelsesrammen rundt fenomenet jeg studerer være relevant og de fortolkende teoriene innenfor vitenskap er et naturlig utgangspunkt. Det vil ikke kun være beskrivelser av fenomener, men såkalte tykke beskrivelser som skal inneholde tolkninger av data for å kontekstualisere og forstå på et dypere plan det fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018). Innenfor det fortolkende paradigme har jeg fokusert på fenomenologien som forsøker å forstå menneskelige erfaringer. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver fenomenologiens grunnmur som en underliggende formodning om at realiteten er slik vi mennesker oppfatter og erfarer den. Fenomenologien ønsker å sette fenomenet i sentrum for å kunne forstå sosiale fenomener og anerkjenne dem bedre i samfunnet vi lever i. Dette gjøres ut ifra aktørens perspektiver på hvordan han/hun lever og opplever i sine omgivelser i verden.

Fenomenologien befinner seg under det humanvitenskaplige kunnskapssynet og skiller seg fra naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen ved å skape forståelse fremfor kritisk

tenkning og naturvitenskapelige forklaringer på ulike fenomener. Det er derfor subjektive opplevelser som står i sentrum fremfor objektiv kunnskap, struktur og idealer (Krogh, 2003). Fenomenologi som filosofisk retning har vært dominerende de siste 100 årene da det først ble introdusert av Edmund Husserl, men har i senere tid blitt tolket, utviklet og kritisert av blant annet Merleau-Ponty, Heidegger og Zahavi. Fenomenologi forsøker å forstå menneskelige erfaringer og opplevelser, det er menneskets livsverden som står i sentrum (Standal, 2015). Begrepet mening har en sentral plass i denne filosofiske retningen fordi den ønsker å skape og forstå mening bak menneskers handlinger. Men det må settes inn i en kontekst nettopp fordi et fenomen kan tolkes forskjellig ut ifra ulike sammenhenger. I mitt forskningsspørsmål ønsket jeg å få frem meningsinnhold elevene tillegger fenomenet og sette dette inn i en sammenheng som innebærer konkurranse i kroppsøvingfaget og deres opplevelser. Hensikten med en slik tilnærming er å få innsikt og økt forståelse for hvordan mennesker interagerer med hverandre og opplever omverdenen de befinner seg i (Johannsen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Merleau-Ponty utviklet kroppsfenomenologi som ble utgangspunktet for hans filosofi. Han mente at vår forståelse av verden henger nøye sammen med vår kropp og hvordan våre kroppslige handlinger ses i sammenheng med persepsjonen av disse. Merleau-Ponty (1994) distanserte seg fra objektiviseringen av kropp som en maskin som forholder seg objektivt til verden og dens omgivelser. Kroppen vår er et sansende fenomen som har følende og persiperende uttrykk og egenskaper. Kroppen er ikke en konstituert gjenstand, men må ses på som en helhet hvor tilstedeværelse i situasjonelle hendelser er verdifulle, hvor elever kan oppleve og erfare i sin subjektive forstand.

I et kroppsfenomenologisk perspektiv er persepsjon viktig og hvordan mennesker tolker ulike fenomener, relasjoner og hendelser. Kroppen er ikke kun et objekt, men har sanser og bevissthet som også innebærer subjektet som føler og erfarer. Den fysiske kroppen reagerer på forskjellige måter i møte med andre mennesker, det uttrykkes i følelser som lett kan observeres gjennom for eksempel kroppsspråk, blick og atferd (Lyngstad, 2017). Sett i lys av en fenomenologisk tankegang er ikke persepsjon et konseptuelt fenomen som kun ses i sammenheng med det som er gitt, men heller som en kilde til innsikt. Det vil fremstå som noe annet enn generell kunnskap, det vil være levde

erfaringer som skal være grunnlaget for subjektet og opplevelsens originalitet (Bengtsson, 2012).

Arnold involverte fenomenologien inn i kroppsøving for å forstå det som skjer i faget. Man sanser og beveger seg med kroppen som igjen skaper levde erfaringer. Arnold beskrev termen *embodiment* som en utførelsesform hvor man opplever og eksisterer i verden, det er den menneskelige bevegelsen som gir mening til levd erfaring (Arnold, 1979). Bevegelser utføres som ferdigheter og vanedannende mønstre innlemmet i vår kropp samtidig som det skapes gjennom bestemte sammenhenger vi befinner oss i. Arnold var opptatt av å legitimere kroppsøving og ville sette fokus på meningsbegrepet rundt bevegelsesaktivitet hos mennesket (referert i Standal, 2015).

Fenomenologisk tenkning vil forsøke å fange opp opplevelser og menneskelige levde erfaringer som blir beskrevet av individet selv (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010). Som forsker vil det si at jeg ikke tar noe for gitt, men er i stand til å lytte og anerkjenne elevene som deltar i forskningsprosjektet mitt. Det er kun det elevene sier og deres beskrivelser som skal gjøre seg gjeldende uten mine antakelser og kunnskap om temaområde, jeg skal prøve å beskrive og forstå deres opplevelser i møte med fagets undervisning.

3.2 Utvalgsstrategi

I kvalitative studier vil det sjeldent være aktuelt med randomisert utvalgsstrategi fordi det ikke foregår statistiske generaliseringer. Utvalgsstrategi av informanter vil foregå strategisk da jeg er ute etter en spesiell målgruppe. Når målgruppen for undersøkelsen er bestemt skal det velges ut personer fra denne målgruppen som skal representere gruppen å utgjøre datamaterialet i studie (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Målgruppen for undersøkelsen min var elever på videregående skole i alderen 17 år. Inklusjonskriteriene for studiet mitt var elever som går på videregående skole og deltar i obligatorisk undervisning i kroppsøving. For å innhente informanter til forskningen sendte jeg ut informasjonsskriv og prosjektskisse til videregående skoler på Østlandet med forespørsel om de ønsket å være en del av oppgaven min. Rekruttering av informantene forgikk på bakgrunn av min presentasjon av tema og problemstilling og elevenes respons. Jeg var opptatt av å få frem flere synspunkter og vinklinger på hvordan elever opplever konkurranse i kroppsøving og ville derfor snakke med elever

som liker konkurranse og har positive opplevelser, samtidig ville jeg ha med elever som var skeptiske til konkurranse og som har hatt negative erfaringer. Selv om jeg ikke fikk mulighet til å velge dette ble mitt utvalg likevel en god representasjon av dette ønsket med en god balanse mellom gutter og jenter.

Da jeg skulle velge ut elever til gruppeintervjuet mitt valgte jeg å gjøre dette rett etter min observasjon av en kroppsøvingstime de hadde. Etter å ha presentert meg selv, mitt prosjekt, formålet med prosjektet og hva det innebærer for dem å delta fikk jeg noen spørsmål som dreide seg om deltakelsen i prosjektet. Det var 8 stykker som hadde lyst til å være med på fokusgruppeintervjuet mitt, av dem var det 3 jenter og 5 gutter som meldte seg. Jeg vurderte at 8 stykker til et gruppeintervju var litt mange så jeg ønsket å ha 2 stykker i reserve, det var to gutter som umiddelbart meldte seg som reserve. Jeg endte opp med å intervju 7 av de 8 elevene som meldte seg, det ble 4 gutter og 3 jenter som sammen deltok i fokusgruppeintervjuet. I de påfølgende intervjuene var det 3 stykker som var med på oppfølgingssamtalene etter gruppeintervjuet, hvor hver og en av dem ble intervjuet av meg for oppfølgingsspørsmål til det de fortalte sist.

3.3 Datainnsamling

I min datainnsamling har jeg benyttet meg av ulike instrumenter for å innhente nødvendig data. Etter å ha utarbeidet en intervjuguide ønsket jeg å prøve ut dette på en ekstern person, deretter gjennomførte jeg gruppeintervju med observasjon i forkant for å hente inn mykdata slik at det ble dybde i undersøkelsen min. Etter pilotintervju, observasjon og gruppeintervju foretok jeg meg enkeltintervjuer med noen av de samme deltakerne for å skape enda tykkere beskrivelser av elevenes opplevelser rundt konkurranse i kroppsøving.

3.3.1 Pilotintervju

Pilotintervjuer vil si å utføre intervjuer på andre personer enn dem man i utgangspunktet har tenkt til å intervju i undersøkelsen (Thagaard, 2018). Intervjusituasjoner kan by på utfordringer for en uerfaren forsker, derfor er det lurt å bruke eksterne personer man kan øve seg på før selve gruppeintervjuet med utvalget i studiet. En slik tilnærming vil gjøre det lettere for meg som forsker å skape en bredere forståelse for intervjusituasjonen jeg etter hvert skal i. Dette gjør det samtidig mulig å få innspill og tilbakemeldinger på hva som funker og ikke funker når det gjelder spørsmålene, hvordan jeg stiller dem og

opptrer i en slik situasjon (Krumsvik, 2014). Etter et utkast til intervjuguiden intervjuet jeg en ekstern person hvor jeg prøvde å gjøre det så autentisk som mulig for å få til en naturlig samtale med god flyt. I en slik seanse fikk jeg kjenne på hvordan det var å være i en slik intervjusituasjon, hvordan jeg som intervjuer opptrer, snakker, responderer og interagerer med informantene jeg intervjuer. Det skaper bevisstgjøring rundt hvordan jeg opptrer i en uvanlig situasjon, slik det fremstod for meg. På en annen side fikk jeg gode tilbakemeldinger på spørsmålene mine og kunne implisitt gjennom samtalen vurdere om spørsmålene mine ga mening for intervjupersonen og om svarene kunne bidra til opplysning og relevans til forskningsspørsmålet mitt. I tillegg gikk jeg igjennom spørsmålene mine i intervjuguiden sammen med veilederen min og fikk forslag til korrigeringer og omformuleringer.

I en intervjusituasjon er det viktig å skape et godt forhold til intervjupersonene som skal legge ut om sine erfaringer og tanker rundt et tema. Det er viktig å skape god kontakt med informantene slik at de føler seg trygge i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). I startfasen av gruppesamtalen definerte jeg situasjonen, fortalte om prosjektet mitt, konteksten og formålet med undersøkelsen de skulle ta del i. I tillegg informerte jeg dem om båndopptaker og hva som skulle skje med datamaterialet etter endt intervjusekvens. Når selve intervjuet skal starte vil nøytrale spørsmål som elevene har kjennskap til være viktig slik at det oppstår en god start med et godt utgangspunkt for god flyt i samtalen som kommer. Det er viktig at elevene har tillit til meg som forsker og at de føler de kan dele sine personlige erfaringer og tanker uten å føle ubehag og usikkerhet. Elevene må føle seg oppmuntret til å svare på spørsmål og føle fortrolighet med både situasjonen og meg, da vil det være enklere for informantene å svare på spørsmål og stille dem for intervjueren (Thagaard, 2018). Derfor valgte jeg å presentere meg selv og forklare dem hvordan intervjuet skulle foregå i tillegg til at jeg ga uttrykk for at jeg selv var ny i denne situasjonen, slik at de ikke skulle føle på et maktforhold som ofte kan skape usikkerhet.

3.3.2 Observasjon

Observasjon kan være en fin måte å supplere andre metoder på for å få andre synsvinkler og inntrykk som kan belyse forskningsspørsmålet. Ved observasjon kan jeg som forsker iaktta elever ved å se og erfare for å tilegne meg ulike sanseintrykk fra deres bevegelser og atferd i felten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dette

kan skape en grobunn for videre diskusjoner og samtaler i fokusgruppeintervjuene med elevene slik at de kan forholde seg til konkrete situasjoner. Det finnes ulike tilnærminger til observatørrolle i felten man ønsker å undersøke. Jeg benyttet meg av ikke-deltakende observasjon hvor jeg ikke er en aktiv del av det som skjer, men blir værende utenfor slik at elevene ikke skal forholde seg til meg og interagere med meg i den aktuelle feltsituasjonen. Denne typen observatørrolle passer godt inn som en supplerende metode for datainnsamlingen fordi man som ikke-deltakende i hendelsesforløpet ikke får god nok innsikt i samhandling og kommunikasjon samt manglende tolkningsgrunnlag (Fangen, 2010). I observasjonssekvensen tok jeg notater underveis med penn og papir der det dukket opp interessante situasjoner som kunne være verdifull informasjon til senere da jeg skulle gjennomføre fokusgruppeintervjuet mitt. I observasjonen er det viktig å plassere seg slik at jeg ikke blir for nær og intimiderende for elevene på noen måte, men med en slik avstand som gjør det mulig for meg å iaktta elevenes sosiale- og kroppslige utfoldelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg observerte elevene fra sidelinjen for å skaffe meg et inntrykk av elevene og hvordan de opptrer, responderer og kommuniserer med hverandre under undervisningen som blir gitt. I den store hallen er det utfordrende å få oversikt og få med seg alt da det er mye som skjer hele tiden. Jeg valgte derfor å følge med å ta innover meg alle inntrykkene fremfor å notere og skrive ned det jeg så til enhver tid. Jeg valgte likevel å notere korte stikkord når jeg så noe som kunne tas opp senere i gruppeintervjuet. Etter å ha observert elevene var det enklere å stille spørsmål i etterkant fordi jeg fikk muligheten til å se hvordan de beveger seg, aktivitetsnivå, samhandling med andre elever og læreren. Det er likevel intervju som er hovedinstrumentet for innsamlingen av dataene mine. Jeg skal videre presentere fokusgruppeintervju og enkeltintervju som var påfølgende innsamlingsmetoder av datamaterialet.

3.3.3 Fokusgruppeintervju

I mitt prosjekt benyttet jeg meg av kvalitativt fokusgruppeintervju som hovedmetode for innsamling av datamateriale. Elevene jeg intervjuet gikk alle i samme klasse på andre trinn i den videregående skole. Jeg brukte fokusgruppeintervju av elevene fordi jeg hadde et ønske om å skape debatt rundt konkurranse i kroppsøving for å få frem ulike perspektiver og oppfatninger av fenomenet konkurranse i kroppsøvingsundervisningen. Jeg ville også få frem hver enkelt sin opplevelse av konkurranse.

Ved fokusgruppeintervjuet fikk jeg mest mulig relevant informasjon av elevene hvor de kunne hjelpe hverandre med å få frem gode poenger samtidig som det ga grunnlag for diskusjoner og refleksjoner rundt konkurranseaktivitet. Svarene de ga meg underveis i intervjuet genererte nye spørsmål som bidro til å belyse forskningsspørsmålet mitt.

Fokusgruppeintervju kan være en måte å få elevene til å åpne seg mer og snakke fritt. I en slik situasjon har de flere i rommet som de forhåpentligvis kjenner godt fra før av og det blir lagt mindre press på dem. Åpenhet blant elevene kan påvirke og inspirere de andre deltakende elevene til å snakke om sine erfaringer og tanker rundt tematikken (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dette opplevde jeg i min gruppesamtale, elevene virket å kjenne hverandre godt, og jeg fikk ikke følelsen av at de holdt noe tilbake eller var redde for å si meningen sin. I starten av gruppesamtalen oppfordret jeg elevene til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser uten å tenke på hva jeg ønsket å høre eller hva som hadde sett bra ut på papiret i form av gode formuleringer og veloverveide utsagn. Etter hvert som gruppesamtalen begynte å utforme seg fikk jeg inntrykk av at de hadde tatt til seg min oppfordring. Elevene turte å si sine meninger og komme med motargumenter og oppfølgingsspørsmål til sine medelever i gruppesamtalen.

Det kan fort oppstå en følelse av et ubalansert maktforhold hos informantene hvis det hadde vært et enkeltintervju hvor vi sitter ansikt mot ansikt i et rom alene. Sett fra en annen side kan deltakerne i et gruppeintervju påvirke hverandre i negativ forstand. Dette kan skje ved at de sier seg enig med de andre på bakgrunn av at de ikke tør å si sin mening eller si imot andre i fare for å fremstå som uenig, negativ og kverulerende ovenfor sine medelever. Interaksjonen informantene seg imellom og informantene og jeg som forsker har mye å si for utfallet av intervjuene. Gruppedynamikken kan ha både negative og positive konsekvenser for datainnsamlingen, derfor gjelder det å være bevisst på hvilke fallgruver som finnes. Som en leder og ordstyrer for intervjuene bør man tenke over hvordan man på best mulig måte kan unngå disse fallgruvne (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I fokusgruppeintervjuet hadde jeg hovedansvaret for samtalen og jeg fremsto mer som en moderator fremfor en intervjuer. Rollen min var å føre samtalen videre i riktig retning, det er slik man kan skape en hensiktsmessig progresjon i samtalene som utformer seg i gruppen. I denne rollen gjelder det å ikke være for aktiv i samtalene som utspiller seg, dette for å unngå å styre

de andre sine meninger og tanker rundt temaet for intervjuet. Men på en annen side må man kunne gripe inn hvis diskusjonene stopper opp eller det oppstår digresjoner. I slike situasjoner gjelder det å være oppmerksom og observant på hva som blir sagt og hvem som sier hva. Da kan man stille oppfølgingsspørsmål, vise engasjement og passe på at alle får frem sine meninger og opplevelser av temaet. Spørsmålene som stilles bør fremstå som hverdagslige i formen og konkrete slik at de lett forstår hva jeg er ute etter dem (Bjørklund, 2005). Da kan informantene umiddelbart relatere seg til.

Utgangspunktet for fokusgruppeintervjuet mitt ble en gruppe på 7 informanter. I intervjuprosessen er det viktig å være oppmerksom og bevisst på informasjonen som har kommet frem og i hvilken grad disse svarene er tilstrekkelig for datainnsamlingen. Det gjelder å ikke ha for få informanter i fare for å miste muligheten for å få nok data eller at gruppeintervjuet ikke får den effekten som er tiltenkt i et fokusgruppeintervju (Thagaard, 2018). Ved for mange informanter kan noen bli overkjørt av andre, fare for digresjoner og data som blir overflødig eller «sosial loffing» hvor noen deltakere overlater diskusjonene til de andre i gruppen. Samtidig kan det være vanskeligere for elever å åpne seg i store grupper (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Et fokusgruppeintervju kan kombineres med enkeltintervju av de samme informantene som deltok i gruppeintervjuene. Dette kan være aktuelt hvis man sitter igjen med en følelse av å ikke ha nok informasjon/data eller hvis informantene skaper mer nysgjerrighet som man vil vite mer om. Jeg valgte å prioritere enkeltintervjuer av elevene fremfor et nytt gruppeintervju med andre elever. Dette kommer jeg nærmere tilbake til senere.

I forkant av intervjuene med elevene var det naturlig å tenke på hvor intervjuene skulle foregå. Det kan være lønnsomt å gjennomføre intervjuene på et sted der elevene føler seg trygge og avslappet for å få et gunstig utgangspunkt for datainnsamlingen under intervjuprosessen. I denne situasjonen er hensynet til elevene viktigst for å ivareta deres behov og trygghet som viktige medspillere i studiet. Da jeg sammen med elevene skulle bestemme tid og sted for gruppeintervjuet spurte jeg hva som passet dem best og lot dem bestemme tid og sted slik at jeg måtte innrette meg etter dem og ikke omvendt. Gruppeintervjuet foregikk på et stort grupperom på skolen de gikk på og intervjuet varte i ca. 1 time og 45 minutter.

For å gjennomføre intervjuene baserte jeg spørsmålene mine på en semistrukturert intervjuguide. Det vil si at jeg hverken har åpne spørsmål eller lukkede spørsmål, men heller en variant som ligger i mellomstadiet. Intervjuguiden skal bære preg av fleksibilitet slik at elevene kan komme med nyttig informasjon og tematisering som kan hjelpe med å besvare forskningsspørsmålet mitt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I tråd med den deskriptive fenomenologien til Giorgi, som jeg gjør rede for senere, vil en fleksibel intervjuguide med åpne spørsmål være å foretrekke. Det er da elevene får beskrevet sine erfaringer på best mulig måte uten ledende eller for snevre spørsmål. Et kvalitativt forskningsintervju forsøker å forstå informantens livsverden og har god forankring i fenomenologien ved å beskrive fenomenet som undersøkes på en detaljert måte. I det semistrukturerte intervjuet innhentet jeg informantens formuleringer og betraktninger rundt deres livsverden med fokus på temaer som skulle representere en del av hverdagslivet. Viktige kjennetegn på det kvalitative forskningsintervjuet innenfor et fenomenologisk perspektiv vil være å utdype deres livsverden hvor forskeren skal tolke meninger som blir registret i intervjusituasjonen. Innsamlingen av data skal baseres på åpne og nyanserte beskrivelser av deres livsverden. Disse fortolkningene som har blitt beskrevet ut ifra spesifikke hendelser og situasjoner skal fordypes og analyseres uten å være generelle meninger. Som intervjuer i en slik prosess er det viktig å være åpen for nye temaer og spørsmål som ikke tidligere har blitt belyst eller formulert, men samtidig ta hensyn til at disse skal være relatert til forskningsspørsmålet. Den informasjonen som kommer frem er kunnskap som baserer seg på et interpersonlig forhold mellom den interaksjonen som foregår mellom de ulike partene i samtalen. Til slutt vil et slikt intervju ofte føre til verdifull læring og en positiv opplevelse for informanten som sitter igjen med ny kunnskap og innsikt om seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var også et poeng å ikke stille for mange spørsmål for å unngå å stille ledende spørsmål eller gi dem for strenge rammer som kan hemme deres frie beskrivelser av deres erfaringsverden.

Hjelpemidler jeg brukte for innhenting av data var båndopptaker supplert med notering underveis i intervjuet. I starten begynte jeg med en oppsummering av tema, hensikt med studie, formålet og kort om hva jeg ønsket svar på. Deretter tok vi en runde hvor vi introduserte oss selv med navn, alder og fritidsinteresser. Dette ble etterfulgt av en innledning om kroppøvningsfaget og konkurranse hvor informantene kan komme med sine egne erfaringer og oppfatninger rundt begrepet konkurranse i en

kroppsøvingskontekst. Etter dette vil det bli en overgang til nøkkelspørsmål som gir et mer utdypende svar og flere betraktninger på forskningsspørsmålet.

3.3.4 Enkeltintervjuer

I det empiriske arbeidet har jeg allerede valgt ut mine informanter og gjennomført gruppeintervju med dem. Jeg valgte å gjennomføre en ny runde med datainnsamling ved hjelp av intervjuer av enkeltpersoner for videre utveksling av synspunkter. I et intervju med enkeltpersoner gjelder det å la vedkommende føle seg viktig for å få til et så godt samarbeid som mulig. Først da vil det være større sannsynlighet for at eleven jeg intervjuer ønsker å fortelle og snakke ut og gi nyanserte beskrivelser om sine tanker og erfaringer (Olsson & Sørensen, 2013). Jeg som intervjuer er ikke erfaren på slike intervjusituasjoner, men det viktigste for meg er å lytte og vise at jeg bryr meg gjennom å være genuint opptatt av hva elevene forteller meg. I tillegg må jeg være tålmodig å gi dem tid til å tenke over spørsmålene jeg stiller og la pauser være et hjelpemiddel for eleven til å reflektere over spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne intervjusituasjonen skiller seg fra et gruppeintervju ved at det er kun eleven og jeg som sitter i rommet og all oppmerksomheten blir rettet mot den ene eleven fremfor en gruppe elever. Etter gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet med elevene satt jeg igjen med gode erfaringer. Dataene som ble produsert i denne intervjusekvensen var mange, men ikke nok. Jeg kontaktet de samme elevene for å spørre om de hadde anledning til å være med på en oppfølgingssamtale. Jeg valgte å spørre de samme elevene fordi jeg fikk god kontakt med dem, de virket reflekterte og hadde mange gode innspill. I denne intervjusekvensen tok jeg opp igjen tråden fra forrige gruppesamtale og kom med oppfølgingsspørsmål ut ifra deres tanker og lot dem få mulighet til å utdype og elaborere sine tidligere utsagn. Samtidig fikk jeg muligheten til å ha en samtale rundt andre spørsmål og temaer som jeg fant relevante for min oppgave.

Etter å ha kontaktet elevene, var det de tre jentene som takket ja til å være med på et intervju til. Jeg forklarte dem at alle rettigheter og informasjon de mottok i informasjonsskrivet i forkant av fokusgruppeintervjuet fortsatt var gjeldende for dette enkeltintervjuet. Vi avtalte tid og tidspunkt for gjennomføringen som foregikk på skolen de går på. Jeg opplevde at elevene uttrykte sine følelser og erfaringer på en fin og utfyllende måte. De fikk tid og rom til å uttale seg fritt uten forstyrrelser og avbrytelser

fra andre. De fikk konsentrert seg kun om seg selv og kunne fortelle om sine opplevde erfaringer uten å ta hensyn til andres meninger og tanker rundt temaet. Sammenliknet med gruppeintervjuet fikk elevene bedre tid til å tenke gjennom spørsmål som ble stilt slik at de fikk reflektert over sine egne erfaringer i møte med konkurranse i kroppsøving og beskrivelsene ble mer detaljerte. Resultatet av informasjonen som kom frem i dette intervjuet var mer deskriptiv og nærgående med et mer personlig preg.

Jeg nevnte tidligere at enkeltintervju kan være en situasjon hvor informanten føler på et maktforhold som kan medføre at vedkommende føler seg mindreverdige i forhold til meg som intervjuer. Dette kan føre til skjevheter i informasjon som blir gitt samtidig som det er fare for upresise beskrivelser av opplevelser som kan svekke kvaliteten på datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). I disse enkeltintervjuene hadde jeg kjennskap til elevene fra tidligere møte i fokusgruppeintervjuet og de hadde kjennskap til meg. Det var av min oppfatning at elevene følte seg trygge og fikk muligheten til å fortelle fritt om erfaringer og tanker uten å bli avbrutt av andre. Terskelen var lavere for å fortelle om egne oppfatninger og opplevelser i undervisningen.

3.4 Transkribering

Etter intervjusekvensen skal resultatene fremstilles og bearbeides. I første fase skal talespråket bli til skriftspråk ved å transformere det som har blitt tatt opp på diktafonen. Transkriberingen er videre en fortolkningsprosess som kan by på noen utfordringer (Thagaard, 2018). I selve intervjusituasjonen er det mange faktorer som spiller inn i analysen og fortolkningene jeg gjør, som for eksempel toneleie og kroppsspråk som kan skape dekontekstualisering. Dette vil ikke komme frem i den skriftlige transkriberingen av intervjuet, noe som kan skape mistolkninger av dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt fokusgruppeintervju vil heller ikke det sosiale samspillet og gruppedynamikken komme frem av transkriberingen og kan påvirke datamaterialet.

For å minimalisere avstanden mellom talespråk og skriftspråk gjorde jeg transkriberingen samme dag, samt påfølgende dag som jeg gjennomførte intervjuene ved hjelp av en båndopptaker. Da hadde jeg intervjuene friskt i minne og kunne gjenkjenne stemmer og memorere informantenes personlige særtrekk og uttrykksform. I arbeidet med transkriberingen skrev jeg ned ordrett det de sa i den grad det lot seg gjøre. I noen tilfeller måtte jeg omformulere slik at setninger ga mening.

Lydopptaket fra gruppesamtalen og enkeltintervjuene la jeg inn i et program hvor jeg kunne skrive og høre på samtidig, slik kunne jeg regulere hastigheten på lyden og transkriberingen ble mindre tidkrevende. Det gjorde det enklere for meg å skrive samtidig som jeg hørte på lydopptaket, da unngår jeg hyppige start og stopp av opptaket. I tillegg gjorde transkriberingsfasen meg godt kjent med materialet hvor jeg fikk gått igjennom hele intervjuet på nytt. Dette var også til nytte for analysearbeidet hvor det er hensiktsmessig for meg å gå igjennom transkriberingen opptil flere ganger. I tillegg lærte jeg meg selv å kjenne bedre og fikk muligheten til å reflektere over min egen rolle i intervjusituasjonen.

3.5 Dataanalysen

Den analytiske tilnærmingen min i denne studien baserer seg på meningsinnholdet som har kommet ut av det jeg har foretatt meg i feltarbeidet. I mitt prosjekt har jeg benyttet meg av en fortolkende fenomenologisk analyse hvor informantene i undersøkelsen min var viktigst. Denne analysemodellen er mye brukt i psykologisk kvalitativ forskning og vil være viktig i forståelsen av erfaringer som betyr noe for informantene i undersøkelsen (Brottveit, 2018). Analyseprosessen begynte allerede i gjennomføringen av undersøkelsene jeg gjorde i felt. I analysearbeidet forsøker man å stykke opp og lete frem svar fra det som forekommer i datamaterialet. Man går inn for å lete etter noe bestemt og denne prosessen krever oppmerksomhet og konsentrasjon (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

I analyseringsprosessen fulgte jeg nøye med på hva elevene sa, hvordan de formulerte seg, kroppsspråk, tonefall, blikk og hvordan interaksjonen var mellom informantene. Vil denne type interaksjon med hverandre påvirke svarene de avgir, er de oppriktige og er svarene basert på egne erfaringer og tanker? I etterkant av intervjuene når jeg satt med transkriberingen av materialet måtte jeg lete etter svar på spørsmål jeg lurte på angående forskningsspørsmålet mitt. Jeg måtte være selektiv og sile ut det som ikke var relevant for min undersøkelse. Jeg lette også etter mønstre, fellestrekk og forskjeller i svarene fra informantene for å maksimere utbytte av informasjonen. I analysearbeidet tok jeg utgangspunkt i transkriberingen av datainnsamlingen fra intervjuene som var i tekstform. Såkalt myk data hvor tekst og ord skal tolkes og analyseres er krevende fordi det kan tillegges forskjellige meninger og oppfatninger. I tillegg blir ord og utsagn verdiløse uten å sette dem inn i kontekst, og all informasjon som har blitt lagt frem kan

virke veldig overveldende. All data skal organiseres og systematiseres for å gjøre det overkommelig og oversiktlig slik at det gir grunnlag for forståelse (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2010). I analysen strukturerte og konsentrerte jeg meningsinnholdet for å skape et overblikk over mengden tekst som var blitt produsert. Jeg skal presisere nærmere min analytiske metode under, hvor fokuset ligger på deskriptiv psykologisk analyse.

3.5.1 Deskriptiv fenomenologisk analyse

Innenfor fenomenologien grunnla Armeдео Giorgi en deskriptiv fenomenologisk metode som springer ut fra og er inspirert av Husserls og Merleau-Pontys fenomenologiske filosofi. Giorgis deskriptive fenomenologi har til hensikt å få frem det essensielle i hver enkelt persons opplevelser av et fenomen i motsetning til Husserls filosofiske fenomenologi som retter sitt søkelys mot et generelt og strukturelt nivå. (Giorgi, 2009). Deskriptiv fenomenologi ønsker å få fatt på nøye beskrivelser av opplevelser som gjøres av mennesker som lever og føler i vår verden, disse erfaringene skal være grunnlaget i seg selv og må ikke blandes med kunnskap som ikke direkte blir presentert for forskerens bevissthet (Giorgi, Giorgi & Morley, 2017). Jeg som forsker er andre-person når det gjelder opplevelsene til elevene. Det vil si at det er elevene som opplever og erfarer i ulike hendelser og situasjoner, men som skal formidle dette videre til meg. Gallagher og Zahavi formidler dette som: «the second [...] person access to another person differs from the first-person access to his own experience» (2008, s. 187).

Den fenomenologiske reduksjonen er et metodisk begrep som ønsker å beskrive et fenomen på en så presis og detaljert måte som mulig. Denne reduksjonen kan fremstilles i to steg. Først må forskeren fremstå som kritisk-refleksiv i sin holdning til beskrivelsene av fenomenet som kommer frem. Det vil si at jeg som forsker ikke lar mine antagelser, kunnskapshorisont på fenomenet eller meninger og følelser interagere med informasjonen elevene i intervjuene avgir. Det er kun deres personlige fortellinger som skal leses og beskrives. I andre steg skal forskeren presentere fenomenene ut ifra deltakernes beskrivelser av dem uten å hevde eller påstå at noe eksisterer på bakgrunn av noe annet enn de faktiske forhold som elevene forteller og beskriver om sine opplevelser av fenomenet (Robinson & Englander, 2007). Det er ulike perspektiver og vinklinger på meningsinnholdet som skal komme frem og settes opp mot hverandre uten

å lage et hierarkisk system på dem. Dette skal få frem en struktur og nøyaktighet ved dataene for å undersøke fenomenet best mulig (Malterud, 2011).

Begrepet *deskriptivt* vil i denne sammenhengen bety at den vitenskapelige metoden er beskrivende. Beskrivende i den forstand at forskeren bruker språket for å utdype og presentere studiets fenomen. Når selve beskrivelsene skal gjøres skal dette presenteres uten tolkninger og forforståelser fra forskerens side, dette skal den fenomenologiske reduksjonen som nevnt over hjelpe til med. Det er det essensielle som skal fremkomme og ingenting annet skal forstyrre disse rådataene elevene beskriver, og der er det viktig å benytte seg av den fenomenologiske reduksjonen i analysearbeidet med datamaterialet (Giorgi et. al., 2017).

Dataanalyseprosessen kan deles inn i ulike steg for å synliggjøre prosessen og gjøre den mer oversiktlig.

1. Første steget i analyseprosessen har jeg gått igjennom hele transkripsjonen av alle intervjuene for å skape meg et bilde og inntrykk av informasjonen samtidig som jeg vet hvordan hele intervjuet utvikler seg. Det er hensiktsmessig å lese igjennom transkripsjonen for å skape seg et helhetsbilde av informasjonen og konteksten av opplevelser og fenomenet. Det kan være nødvendig å lese igjennom opptil flere ganger hvis intervjuene er lange og innholdsrike (Giorgi, et. al., 2017). Dette gjorde jeg gjentatte ganger for å sikre meg at jeg fikk med meg alt av betydning for å svare best mulig på oppgaven i henhold til forskningsspørsmålet, teori og diskusjonen senere.

2. Etter å ha lest igjennom alle transkripsjonene hver for seg benyttet jeg meg av den fenomenologisk-psykologiske reduksjonen. Dette betyr at det som bli presentert fra det empiriske arbeidet skal beskrives så nøyaktig og presist som mulig ut ifra det informanten har lagt frem av sine erfaringer og tanker (Giorgi, et. al., 2017).

3. Punkt nummer tre gjøres ved å kategorisere dette meningsinnholdet inn i meningsenheter for å kunne systematisere og simplifisere dataene slik at det blir lettere å jobbe med under analysearbeidet. Fenomenologiske analyser forsøker å få fatt i meninger og betydninger, derfor leser man igjennom transkripsjonene og leter etter signifikante endringer i meningsinnholdet (Giorgi, et. al., 2017). Disse meningsenhetene

blir delt inn og systematisert etter når forskeren klarer å identifisere overganger i datamaterialet. Teksten kan fremstå som helhetlig, men i denne fasen av analysen deler man inn teksten i ulike deler. I denne fasen skal skiftninger i betydningen markeres hver gang de oppdages. Det vil si at forskeren utpeker disse på det tidspunktet det gjøres tydelig for forskeren før man fortsetter gjennomgangen av innholdet. Det skal ikke på dette tidspunktet i analysen legges noe mer mening bak disse inndelingene, det skal kun bemerkes at det er forskjeller i informantens beskrivelser. Jeg analyserer andre sine erfaringer så derfor blir uttalelser fra førsteperson omgjort til tredjeperson for å unngå en sammensmelting av meg som forsker og deltakerens opplevelser. Det er ikke jeg som selv har opplevd disse erfaringene så det er viktig å tydeliggjøre dette i oppgaven, men noen endringer vil alltid forekomme i slike analysearbeider. Disse meningsenhetene skal ikke ha et tydelig skille hvor man deler inn meningsinnholdet, dette skal til slutt være en del av det helhetlige resultatet uten å stå alene i sine inndelinger (Giorgi, et. al., 2017). Alle betydningene som inngår i analysen har et gjensidig avhengighetsforhold, med andre ord kan de ikke stå alene. Når jeg skulle skrive ned nøyaktig hva de forskjellige oppfatningene fortalte om selve opplevelsen ble disse beretningene skrevet ned i form av et hverdagslig og presist språk uten kompliserte faguttrykk og teoretisk diksjon fra min side.

4. Når de ulike meningsenhetene er bestemt og kategorisert må jeg transformere betydningene i beskrivelsene på en fenomenologisk psykologisk måte. Det er den fenomenologiske reduksjonen som fremdeles skal benyttes samtidig som jeg må vise skånsomhet ovenfor betydningene. Kriterier i metodebruk krever at jeg analyserer hvert steg i analysen på en eksplisitt måte (Giorgi, 2009). Dette gir mulighet for kvalitetssikring av data og kritiske andre kan gå inn å forstå og vurdere analysearbeidet mitt. Det er ikke slik at alle meningsenhetene skal transformeres, men det kommer an på hvor fyldige og tykke beskrivelsene er, transformasjoner skjer også ved få og enkle steg uten å miste sin troverdighet. Disse forskjellige vinklingene brukte jeg for å komme frem til en generell struktur ved hjelp av transformasjonen av elevenes beskrivelser og mine gjennomlesninger og meningsenheter. Transformasjonene av meningsenhetene skal beskrive mening med fenomenet som undersøkes i bakgrunnen. Man skal spørre seg selv hva dette meningsinnholdet forteller meg som forsker, i og med at dette er en deskriptiv metode må jeg ikke gå utover det som er direkte gitt i datamaterialet (Giorgi, et. al., 2017).

5. I det femte og siste steget skal det skapes en generell struktur for de gitte beskrivelsene. For å kunne avgjøre det må transformasjonene gjennomgås for å finne og bestemme de essensielle betydningene. Jeg har satt sammen disse betydningene til en fornuftig sammenheng og riktig kontekst ved å gå frem og tilbake mellom mine oppdelinger og hele omfanget av datamaterialet som har blitt produsert. Denne pendlingen mellom hel og del dataene vil resultere i en helhetlig beskrivelse av disse dataene (Giorgi, et. al., 2017).

3.6 Kriterier for å vurdere kvaliteten på det metodiske arbeidet

For å kvalitetssikre de ulike fasene i studien må man se nærmere på ulike momenter som eventuelt kan svekke dataene, og om vi kan stole på resultatene som blir lagt frem (Thagaard, 2018). Kvalitative studier trenger helt andre kvalitetskriterier enn kvantitative, men er like relevante i denne type forskning. I den forbindelse er det ulike kriterier som er gode utgangspunkt for å kunne si noe om kvaliteten på undersøkelsen. To av disse er termene *reliabilitet* og *validitet* som blir presentert nedenfor.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet i forskningen går ut på hvor nøyaktig undersøkelsen er og hvor transparent den er (Grønmo, 2016). Det vil si at forskningen min må fremstå som nøyaktig og detaljert nok, presentasjon av dataens innsamlingsmetoder, bearbeidelse av disse og hvordan det blir lagt frem analytisk. Leserne av studiet skal få innsyn og forståelse for mine valg, fremgangsmåte, hvorfor jeg har valgt som jeg har gjort for å legitimere oppgaven i et samfunnsperspektiv. Det er relevant å trekke frem reliabilitetsspørsmålet i henhold til å kunne reteste undersøkelsen min med samme metoder og komme frem til det nøyaktig samme resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er selvfølgelig ikke mulig når man forsker på mennesker som unike individer og hvor relasjoner mellom forsker og informanter er uforlignelige, men prinsippet om samstemming mellom datamaterialet og funn er viktig, samt riktig dokumentering av undersøkelsene. Anvendelse av dataene og hvordan disse utvikles og skisseres i oppgaven kan si noe om kvaliteten på disse samtidig som man må diskutere sammenhengen mellom primær og sekundær data. Hva er det som er råmaterialet fra deltakerne i studiet og hva er det som representerer data ut ifra min tolkning og analyse av primærdata (Thagaard, 2018). Dette skal komme frem i analysen av dataene mine

hvor jeg beskriver informantenes beskrivelser og fremhever dette som sitater. Ut ifra den deskriptive analysen og bruk av reduksjonen skal elevenes opplevelser fremstå så virkelighetsnært og troverdig som mulig.

I prosessen om å kvalitetssikre dataene og studiens resultater og funn kan fokuseringen på pålitelige data hindre kreative prosesser når datainnsamling gjøres og for lite variasjon kan virke mot sin hensikt. Det gjelder å finne en balansegang mellom streben etter nøyaktighet i forskningsresultatene og det å kunne gjøre intuitive valg og stole på egne ferdigheter ved å skape kreativ tenkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan ha et hensiktsmessig utfall for å prøve og unngå fallgruver som å stille ledende spørsmål eller utforme sammensatte spørsmål som ikke gir mening for informanten, noe som ofte kan oppstå blant uerfarne forskere i en intervjusituasjon.

I mitt prosjekt vil reliabilitetsspørsmålet rette seg mot min fremgangsmåte i utførelsen av prosjektets datainnsamling og hvordan dette har foregått. I metodekapittelet presenterer jeg mine valgte metoder og hvordan disse har hjulpet meg med innsamling av data. Jeg har i tillegg lagt ved intervjuguide og spørsmål jeg har stilt deltakerne i undersøkelsen samt gjennomført et prøveintervju i forkant av datainnsamlingen. Metoder og fremgangsmåter i studien har gått igjennom overveielser fra min side hvor jeg har diskutert hvorfor jeg har valgt som jeg har gjort. Artikler jeg har benyttet meg av er fagfellevurderte, slik at jeg vet at artikler og studier jeg har referert til i min oppgave er godkjent og forsket på av viktige personer innenfor det aktuelle fagområdet.

3.6.2 Validitet

Validitet handler om gyldighetsområdet for resultatene av datamaterialet og hvor godt disse dataene gjenspeiler det fenomenet som blir forsket på. Kan dataene som foreligger etter innsamlingen av dem være et resultat av gode og velformulerte fortolkninger av det elevene forteller og formidler gjennom gruppesamtalene og enkeltintervjuene, er analysen basert på fornuftige og relevante variabler. Validitet er ikke et absolutt mål for studien, men kan være en viktig indikator for å sikre god kvalitet på funn og resultater hvor man ønsker å øke kvalitetskravene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Validitet er en del av det helhetlige forskningsprosjektet og inngår i alle fasene av en undersøkelse, fra tematisering, planlegging og datainnsamling til transkribering, analysing og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). Det hevdes at kvalitative

studier med intervju som datainnsamlingsinstrument ikke vil være valide fordi informasjonen som innhentes fra deltakerne kan være oppspinn. Det er ikke gitt at informasjonen dem gir fra seg er uttrykk for reelle opplevelser og deres levde erfaringer. Dette henger sammen med hvordan spørsmålene blir stilt og hvordan de formuleres for informantene (Thagaard, 2018). Begrepsvaliditet handler om sammenhengen mellom undersøkelsens essens og de dataene som bli samlet inn og man kan spørre seg om man måler det man antar at man måler (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Validiteten kan styrkes ved å skape sammenheng mellom teori og funn som skal bidra til forståelse av fenomenet. Teorien som er utgangspunkt for dataene i studien min er grunnlaget for mine tolkninger av funn, da må teori og tolkninger vise sammenheng og relevans til virkeligheten av det jeg har undersøkt (Thagaard, 2018). Innenfor termen validitet bruker man gjerne *indre* og *ytre* validitet. Den indre validiteten innenfor kvalitetsvurdering i kvalitativ metode stiller spørsmålet som omhandler samsvaret mellom funnene av forskningen og virkeligheten den representerer. Den ytre validiteten kan si noe om generalisering fra utvalget i studien til selve populasjonen og i hvilken grad dette gjør seg gjeldende. Man kan også spørre seg om hvor relevant det er å overføre disse resultatene av undersøkelsen til andre situasjoner og områder som ikke blir representert i denne studien. Innenfor begrepet om bekreftbarhet ønsker man å unngå at de subjektive holdningene til forskeren skal dominerer resultatene i undersøkelsen. Dette kan man sikre ved å beskrive og utbrodere hele forskningsprosessen for at leseren av studiet kan vurdere det jeg har foretatt meg i undersøkelsen. I denne fasen må man være kritisk til eget arbeid og være klar over eventuelle skjevheter og avvik som kan ha preget undersøkelsesprosessen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

I mine tolkninger av elevenes opplevelser har jeg forsøkt å belyse min forskningsprosess og gitt utdrag fra empirien min ved å formulere sitater og mine beskrivelser av elevenes ytringer i presentasjonen av funnene mine. Å observere en undervisningstime i forkant av intervjuene kunne bidra med å forstå og relatere seg bedre til hva elevene forteller meg i intervjuene, og alle i intervjusituasjonen kunne referere til denne økten. Observasjon av én undervisningstime er selvsagt ikke nok til å skaffe seg full oversikt over elevene og deres rolle i kroppsøvningsundervisningen.

I enkeltintervjuene var det 3 av 7 deltakere fra fokusgruppeintervjuet som deltok, det vil si at det var 4 stykker som ikke fikk anledning til å utdype og forklare sine utsagn og opplevelser. Dette kan ha hatt en innvirkning på mine funn og senere i diskusjonen da det var 4 gutter som kun fikk uttale seg i plenum med andre medelever til stede. Fokusgruppeintervjuet gjorde at det kom frem mange gode diskusjoner og interessante vinklinger på forskningsspørsmålet mitt. Når jeg nå ser tilbake på min undersøkelse kunne jeg ønske at jeg hadde mulighet til å intervju alle elevene på tomannshånd for enda dypere forståelse for hver og enkeltes tanker og erfaringer med konkurransen i undervisningen. På denne måten kunne validiteten i funnene mine vært styrket og sannsynligheten for skjevheter og avvik i undersøkelsesprosessen kunne vært minsket.

3.7 Etiske refleksjoner

I forskningsprosjekter er det viktig med etiske overveielser. I mitt prosjekt har jeg ingen umiddelbare etiske dilemmaer som må redegjøres for og som kvalifiserer for søking til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Likevel må jeg tenke over etiske utfordringer som kan oppstå underveis i intervjusituasjonene med elevene. Jeg ønsker å få fatt på elevenes erfaringer med konkurranse i kroppsøving i tillegg ønsker jeg å få frem både negative og positive erfaringer. I en gruppeintervjusituasjon kan det skape ubehag hos de informantene som opplever mistriksel og demotivasjon i forbindelse med faget. Informantene kan være motvillig når de skal fortelle om sine negative erfaringer og at de eventuelt ikke trives i faget og at dette skal fortelles foran andre medelever i klassen. Dette kan være problematisk for noen elever. Det kan oppstå et maktforhold og et hierarki som kan oppfattes som ubehagelig og nedverdiggende på elever som føler seg underlegne faglig og/eller sosialt, som jeg har diskutert tidligere. Slike situasjoner kan sette sperrer for flyt i diskusjonene og kan skape feilinformasjon som kan gå ut over validiteten og reliabiliteten på undersøkelsen. En måte å løse det på er å få alle elevene til å fortelle om negative erfaringer fra undervisningen slik at noen elever ikke føler seg alene og utenfor.

3.7.1 Krav om informert og fritt samtykke

For å unngå etisk uforsvarlighet gjelder det å introdusere temaet, hva som er hensikten, hvordan det skal foregå, forsikre dem om deres rett til selvbestemmelse og autonomi. Jeg som forsker må fremstå som lojal og trygg slik at informantene kan betro seg til

meg og vite at alt som blir samlet inn av data forblir konfidensielt og anonymisert. Undersøkelsen vil innhente persondata og bakgrunnsopplysninger som kan identifisere informantene og må derfor meldes inn til Norsk senter for forskningsdata for godkjenning. Prosjektet mitt ble sendt inn til NDS og ble godkjent for videre utførelse av forskningsprosess. Betydningen av fritt samtykke innebærer at elevene ikke har blitt utsatt for noen form for press av meg som forsker, læreren, medelevene sine eller personer for øvrig (Kvale & Brinkmann, 2015). For å følge opp dette møtte jeg elevene for å introdusere meg selv og prosjektet mitt, være tydelig på deres rettigheter og gjøre dem trygge på disse slik at de er klar over at dette skal kun være deres valg. I tillegg til dette fikk de et informasjonsskriv med flere detaljerte beskrivelser rundt prosjektet og krav til rettigheter. De fikk mulighet til å stille meg spørsmål hvis de lurte på noe eller om det var noen uklarheter eller informasjon som ikke kom tydelig nok frem i informasjonsskrivet. I det informerte samtykke skal elevene også være klar over at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten grunn, dette kan skje før, under eller etter datainnsamlingsperioden. De har rett til å få innsyn i deres fremlagte data slik at de ikke blir misforstått og overkjørt uten å kunne påvirke det som kommer frem i studiet. Råmaterialet elevene kommer med, som blir grunnlaget for undersøkelsen min, skal kun være tilgjengelig for meg og veilederen min. Det er ingen andre parter som skal få innsyn i dette.

3.7.2 Konfidensialitet

I møte med felten og elevene som blir intervjuet er det viktig å bevare deres integritet. Dette innebærer at jeg som forsker ønsker å møte elevenes frihet og rettigheter når undersøkelsen skal gjennomføres uten å overkjøre eller undervurdere dem på noen som helst måte (Malterud, 2011). Deres uttalelser og informasjonsgiving må anerkjennes som verdifull. Elevenes navn og skolen de går på har fått fiktive navn i oppgaven. Jeg har prøvd etter beste evne å la elevene få fortelle sine historier og erfaringer med faget uten innvirkning fra meg. Dette har jeg prøvd å ivareta uten å stille dem ledende spørsmål med utgreiinger eller fremmedord. Det har vært viktig for meg å være konkret, åpen og forståelsesfull i denne prosessen. Elevene har et privatliv som skal beskyttes og elevenes anonymitet må ivaretas (Kvale & Brinkmann, 2015).

4. Funn

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene av datainnsamlingen min, og jeg har valgt å formulere elevenes beretninger inn i ulike meningsenheter for å systematisere det som har vært interessant i henhold til forskningsspørsmålet mitt og den teoretiske forankringen.

4.1 «Det er ikke lett å være fair»

Da elevene forteller om sine erfaringer og inntrykk av konkurransen som utspiller seg i kroppsøvingundervisningen de er en del av, fremstår det som et fenomen det er verdt å rette søkelyset mot. Her kommer det frem ulike synspunkt og opplevelsesperspektiv. Diskusjonene som dukker opp underveis i gruppeintervjuet tydeliggjør elevenes ulike preferanser og opplevelser i møte med kroppsøvingfaget i skolen. Et kjerneutsagn som kommer frem i en elevs beretning danner grunnlaget for å diskutere dette første temaet rundt hvordan noen elever føler på et konkurranseinstinkt som er så sterkt at det kommer i veien for deres evne og vilje til å praktisere fair-play i undervisningen når konkurranse står på agendaen: «det er ikke lett å være fair».

Konkurranseinstinktet kicker inn, og da er det ikke lett å være fair med å se andre og gjøre de gode når det er så mye konkurranse og fokus på det (Rolf).

Man blir opptatt av idretten og prestere innfor den aktuelle idretten, da glemmer man å inkludere de andre når man blir så oppslukt i konkurransen (Ryan).

Elever opplever et stort fokus på konkurranse i kroppsøving og formidler deres tanker rundt hvordan dette påvirker dem og deres utøvelse i undervisningen. Et stort fokus og en følelse av å være oppslukt i konkurranseaktiviteten gjør det vanskelig for disse elevene å vise hensyn og rette oppmerksomheten mot sine medelever. Det er selve konseptet om konkurranse som overskygger viktige prinsipper som inkludering og rettferdighet. Dette kan også gjenspeile seg i andre elevers utsagn når de forteller om hva de tenker konkurranse egentlig handler om:

Konkurranse handler om å vise seg selv frem og hele tiden hige etter å være best. Det handler om enten å vinne eller å tape (Rupert).

Konkurranse er rett og slett bare å vise hvem som er best (Petunia).

Jeg spør dem under fokusgruppeintervjuet hva konkurranse handler om for dem, og disse to utsagnene understreker hvordan deres oppfatning av konkurranse undergraver konkurransens egenart og dimensjon. Konkurranse fremstilles her som ensidig, det er egenprestasjonen som står i sentrum av en konkurransekultur som utelukkende virker til å handle om å dyrke vinnere og tapere. En kultur hvor det viktigste er å måle ferdigheter og prestasjon opp mot hverandre for å kåre en vinner. Det råder en usikkerhet rundt konkurranse, og hva som skal være mål og mening bak det. Det er viktige prinsipper som omhandler inkludering, fair-play og samhold, som elever er innforstått med og forstår viktigheten av, men som kommer i skyggen av elevenes ego. En elev uttaler seg slik:

Det er jo vår jobb å inkludere, men vi som spiller aktivt i spillet, skal vi liksom følge med på de andre som ikke er det og få de med på en måte? (Rolf).

Det er viktig å inkludere og føle seg inkludert i sosiale sammenhenger, men hva innebærer det egentlig? Rolf uttrykker at det er vanskelig å definere og forstå hvordan man skal opptre til enhver tid i møte med konkurranse og hva som forventes av dem som elever og deres atferd i undervisningen. Rolf forstår at han skal være inkluderende ovenfor sine medelever, men det virker utydelig når det er viktig å inkludere andre, og om dette skal gå på bekostning av han sin aktivitet i spillet. Dette kommer også frem hos en annen elev som forteller:

Jeg ser de andre, men jeg føler ikke det er min jobb å få de til å gjøre mer enn det de ønsker (Harry).

Det er uklarerheter rundt inkludering og hvem sitt ansvar det er. Er det hver og en elev som har ansvar for å gjøre seg selv tilgjengelig og på den måten ta ansvar for egen inkludering i spillet? Eller er det medspillerne som skal sørge for å inkludere alle som ikke er med i spillet i like stor grad som seg selv? Dette er spørsmål som dukker opp hos noen av informantene. Dette utspiller seg videre og relateres til temaer som fair-play og juksing. Harry formidler sin oppfatning slik:

Det finnes alltid litt mikrojuks, men det er greit, syns jeg, sånt skjer, det er sånn småting man prøver å komme seg unna med, det er litt moro da. Men hvis det blir sånn veldig mye juks, som er veldig tydelig, det er ikke greit. Jeg prøver bare å vinne egentlig. Hvis andre får det til og ikke jeg, så vil jeg bare få det til enda mer. Jeg vil jo være best (Harry).

En annen elev svarer:

Men hvis alle prøver sitt beste og er veldig konkurranseinnstilte og noen andre mikrojukser da, det er dumt (Snefrid).

Det finnes alltid litt mikrojuks når det konkurreres, og det er etter Harry sin oppfatning ok, så lenge det ikke utspiller seg i stor grad i fare for at andre deltakere skal oppdage det. Det går fint å jukse så lenge det ikke fremstår som en grov forseelse eller hvis juksingen er åpenbar og fremtredende i spillet. Harry er av den oppfatning at litt juksing kan være gøy og lette på stemningen i konkurransens hete, og dermed er dette akseptert blant alle de involverte. Videre forteller han om hvordan han føler på dette presset til å prestere på et enda høyere nivå når de han konkurrerer mot er bedre enn han selv. Det er ikke nok å prestere og være inkludert og aktiv i aktiviteten, men det er viktig å fremstå som bedre enn andre og være best i det man gjør.

Når det ikke er fair play da blir jeg bare sur. Eneste som er demotiverende er når noen jukser, det er ikke moro. Det er jo en grunn til at vi har regler (Petunia).

Petunia forteller om demotivasjon når andre elever jukser i spill. Hun blir sur og oppgitt av andre sine holdninger til spill hvis de skal jukse og ikke følge reglene i spillet. Reglene er der for en grunn og de skal følges av alle elevene slik at det blir rettfærdig for alle. En annen elev kan relatere seg til følelsen av å måtte prestere på et høyt nivå og være like god eller bedre enn de andre:

Man vil alltid hige etter å være like god som den som er best, og det vil skape et usunt klassemiljø (Snefrid).

Her uttrykker Snefrid seg om presset om å prestere og være god innenfor konkurransen som praktiseres. Hun forteller om hvordan dette fokuset på å være best kan påvirke klassens miljø i negativ forstand. Hun føler seg inneklemt i et dilemma om å vise seg frem og prestere på et høyt nivå slik at hun kan måle seg med andre som er bedre enn henne, men samtidig mener hun selv at dette ikke er sunt for andre i klassen og de relasjonene som utspiller seg der, det vil gå ut over fellesskapets beste. Fair-play er vanskelig å praktisere i noen situasjoner, en annen informant forteller dette:

Jeg synes det er vanskelig å heie på andre. Jeg fokuserer mye mer på meg selv og jeg føler at hvis alle andre gjør det og, så vil det løse seg (Ryan).

Ryan forteller om sine utfordringer når det gjelder å heie frem andre og motivere dem i spillet. Det er andre ting som er viktigere enn å fokusere på andre elever under slike omstendigheter. Det kan oppstå problemer når elevene skal passe på at andre blir inkludert til enhver tid. Hvis man skal passe på at andre medelever er deltakende i spillet, samtidig som det skaper sosial sammenlikning, vil dette skyve fokuset vekk fra spillets mål og mening: å vinne. Hvis alle deltakerne i spillet fokuserer på seg selv og sine evner og egenskaper vil samarbeidet komme automatisk i dragsuget av dette.

Syns du ikke det er gøy hvis noen gir deg ros for at du er god?(Petunia)

Jeg tar det alltid som en selvfølge at jeg er god. Jeg er jo bare her for å gjøre mitt beste (Ryan).

Petunia spør Ryan om han ikke syntes det er fint at noen roser han for å gjøre en god innsats. Responsen tyder på at spørsmålet kan virke som en patroniserende og unødvendig kommentar når han selv vet dette fra før av og at han alltid gjør det bra i konkurranser. Han ønsker heller ikke selv å gi ros til andre deltakere og mener at man heller bør fokusere på seg selv og egen innsats, derfor velger han ikke å heie på de andre når konkurransen pågår i undervisningen.

4.1.1 Jeg blir inkludert, men jeg føler meg ikke inkludert

I kjølvannet av beskrivelsene over forteller elever om følelsen av ekskludering og lite troverdighet hos sine medelever i møte med konkurranse i faget. I enkeltintervjuene som etterfølger fokusgruppeintervjuet blir det utdypet hvordan andre elevers ego og mangel på støtte oppleves:

Jeg blir inkludert, men det er ikke alltid jeg føler meg inkludert, hvert fall hvis de andre er veldig gode, da føler du at du bare ødelegger for alle de andre på gruppa, som oftest blir man inkludert da, selv om man kanskje egentlig ikke blir det, føles det ut som hvert fall. Jeg føler meg inkludert verbalt, ikke sant, de sier sånn bra jobba, men egentlig føler jeg ikke at de mener det de sier, eller at jeg er så god fysisk som de skal ha det til muntlig, og at det ikke er så bra å være med meg da (Sonja).

Sonja forteller om hvordan de andre prøver å inkludere henne, men det føles likevel ikke godt. Spillerne på laget sier oppmuntrende ord, men det får ikke en oppmuntrende effekt på henne og det virker heller mot sin hensikt. Det blir tvert om demotiverende når de ikke mener det de sier, og det er åpenbart at de ikke er fornøyd med prestasjonen hennes nettopp fordi de selv er overlegne når det gjelder fysiske ferdigheter i den aktuelle aktiviteten. Jeg spør henne om hvordan det er for henne og ikke føle seg inkludert, hun svarer:

Det føles ikke noe godt når det skjer, men jeg bare prøver å gå inn i meg selv og være veldig positiv utad og oppmuntre de andre på gruppa mi, hvis jeg ser at det er andre som ikke er like motiverte til at dette skal bli bra, jeg prøver å gjøre det beste ut av situasjonen (Sonja).

Det er ingen god følelse som oppstår når positive tilbakemeldinger ikke føles autentiske og når disse tilsynelatende positive tilbakemeldingene ikke samsvarer med det som faktisk utspiller seg i praksis. Når slike situasjoner oppstår prøver hun å gjøre det beste ut av det ved å stå på videre og heie på de andre fordi hun selv syns det er viktig i konkurranse, og hun setter pris på det når det skjer med henne. Det er flere som uttrykker den samme følelsen hvor de ikke føler på en genuin inkluderingspraksis når det konkurreres i lag med andre elever. En av informantene forteller:

De må jo vise fair play og sånn for å få god karakter, og de gjør det åpenbart bare for å få god karakter (Snefrid).

Jeg følger opp:

Så du opplever ikke at det er genuint da?

Hun svarer:

Nei ikke helt (Snefrid).

Snefrid beskriver en fair-play kultur som instrumentell og overfladisk og at de gjennomskues ved iveren etter å vise seg frem for kroppsøvlingslæreren slik at det teller positivt i vurderingsgrunnlaget for karakteren de får i faget. Det oppleves ikke som genuint og igjen er det kun en følelse av å bli inkludert via deres muntlige uttalelser, men ikke i hvordan de inkluderes fysisk i selve spillet ved å bli sett og involvert i

spillet. Hvordan de føler seg ekskludert beskrives også ut ifra hvordan de andre oppfører seg i spillet:

Du står der og føler deg helt ubrukelig egentlig fordi de andre løper veldig fort og prøver å dribble hele tiden og du blir bare stående der. Det blir man demotivert av, og jeg føler ikke driven til å jobbe videre. Jeg blir demotivert av at andre har høyt konkurranseinstinkt. Du så jo den timen hvor vi hadde fotball, da var det kanskje 5 stykker som spilte, mens resten sto og så på (Snefrid).

Enkelte på laget ønsker å vise hvor gode de er, og ønsker å fremme sine tekniske ferdigheter i spillet ved å dribble seg forbi de andre uten å se lagkameratene ved å sentre og bidra til et samspill innad i laget. Det virker demotiverende å være vitne til elever som ønsker å fremme seg selv uten å vise høy grad av samarbeidsvilje. Høyt konkurranseinstinkt forbindes med en vinnervilje som overstyrer evnen til å aktivisere alle medspillerne, og et godt pasningsspill som sørger for gode inkluderingsvilkår. Hun refererer også til en spillsituasjon hvor det spilles fotball på hel bane. Denne situasjonen så jeg under min observasjon av en undervisningstime klassen hadde. Hun beskriver denne hendelsen som et godt eksempel på hvor lite inkluderende konkurranse kan være når konkurransenivået er høyt og vinnerinstinktet likeså. Det er lite aktivitet i klassen som helhet og dette har sine negative følger, spesielt blant dem som ikke føler seg inkludert og involvert i spillet. Det er lite rom for alle å vise seg frem, og det gir liten lyst til å stå på videre og gjøre det beste for laget sin del. Dette var også min oppfatning av denne spillsekvensen jeg observerte i undervisningen deres.

4.1.2 Jeg føler meg ikke bra

Konkurranse handler om forskjellige ting for elevene og de opplever og praktiserer det forskjellig i undervisningen. Når elever har høyt konkurranseinstinkt går det utover andre som ikke har det og vice et versa. Elever som setter pris på mye konkurranse får ikke den motstanden og hjelpen de trenger for å kunne vinne konkurransen, samtidig føler de andre elevene seg utenfor og overrumplet når slike situasjoner oppstår. Dette går utover deres mestringsfølelse og selvtillit i spillet, det er ingen gode følelser som dukker opp i tilknytning til dette.

Jeg føler meg ikke bra når jeg har gymtimer, det er rett og slett fordi jeg føler at læreren og de andre elevene er der og dømmer meg og hva jeg ikke får til, og jeg føler ikke noe mestringsfølelse i så stor grad. Det er jo et av poengene med gym, å vise og få frem mestringsfølelse og glede ved gym, det har ikke jeg klart å få til i undervisningen. Noe mestringsfølelse har jeg fått da, jeg får jo til noe,

men jeg føler ikke på den ordentlige gleden over gym. Alle fokuserer på om du gjør det kjempebra eller kjempedårlig og det er ingenting imellom (Sonja).

Sonja beskriver en hverdag i kroppsøvningsfaget som utfordrende og til tider tung fordi hun føler seg dømt av andre, både læreren og andre medelever. Det er et stort fokus på å gjøre det bra og prestasjoner blir målt opp mot hverandre, det foregår sosial sammenlikning som fører til dårlig selvfølelse og håpløshet når det kommer til mestring av øvelser i undervisningen. Det setter en stopper for gleden hun føler ved å være i fysisk bevegelse. Hun forteller videre:

Tenk hvis vi kunne hatt noe som ikke er konkurranse, men heller noen leker for eksempel, da er det jo ingen som er de soleklare taperne og vinnerne. Jeg synes det er veldig mange i klassen som har veldig konkurranseinstinkt og jeg er ikke helt der, og når man ikke klarer ting med de konkurranseinnstilte menneskene, så føler du at du svikter dem når du er den, eller føler deg, som den som gjør at gruppen ikke vinner. Når de andre gjør sitt aller beste og er veldig engasjerte (Sonja).

Konkurranse preger mesteparten av kroppsøvningsundervisningen til denne klassen og det er ulike syn på fordeler og ulemper ved dette. Det gis lite rom for andre aktivitetsformer enn konkurranse, og det er synd ifølge Sonja som beskriver at hun synes det er for mye konkurranse. Det ville være både gøy og hensiktsmessig med andre former for aktivitet og bevegelse i undervisningen som ikke eksplisitt dyrker tapere og vinnere, men som retter søkelyset over på noe annet som for eksempel innebærer et mer lekpreget bevegelsesinnhold. Høyt konkurranseinstinkt blant elevene fører til en ubalanse som får Sonja til å føle seg forlegen ovenfor sine medelever. Dette videreføres til en følelse av utilstrekkelighet i gruppen, når alt man egentlig vil er å gjøre det bra, engasjerer seg i spillet og føle seg som en fullverdig deltaker i konkurransen.

4.2 Se andre

Det er ulike tilnærminger til konkurranse og verdier som anses som viktig i møte med den konkurransen som foregår i kroppsøvningsundervisningen. Etter å ha snakket med elevene i fokusgruppeintervjuet virker det å være et polariserende forhold til konkurranse. Det har vært mye snakk om hvordan elever som ikke har et stort konkurranseinstinkt opplever konkurransesituasjoner sammen med dem som har det, og hvordan elever som setter stor pris på konkurranse opplever det og hvilke holdninger de har til konkurranse i kroppsøving. Det har kommet frem at det er enkelte som synes det

er vanskelig å se andre og i tillegg skulle heie på dem og oppmuntre dem i spillet. De som føler seg lite inkludert i klassen er de samme som ønsker å gi positive tilbakemeldinger og rose andre for god innsats. De har et ønske om å inkludere andre fordi de anser det som riktig og viktig i slike situasjoner hvor man jobber sammen som lag for å oppnå et felles mål.

4.2.1 Oppmuntre andre

Oppmuntring av andre klassekamerater har ikke bare en positiv effekt på den som mottar fine ord, men det gjør også godt for vedkommende som gir det.

Jeg ønsker å være positiv utad og oppmuntre de andre som ikke er like motiverte som meg i en gitt situasjon. Jeg liker meg godt i situasjoner hvor det roses mye og det er god stemning, da har jeg det bra (Petunia).

Petunia forteller om hvordan fine tilbakemeldinger og positivitet kan skape gode og trygge omgivelser for de involverte. Positive ord og tilbakemeldinger skaper godt humør som gjerne smitter over på andre. Når det roses skaper det en god stemning som legger grunnlaget for en ønskelig atmosfære hvor alle har det bra. Sonja supplerer:

For at jeg skal bli engasjert må de andre rundt meg være positivt innstilt på oppgaven og oppmuntre hverandre og snakke hverandre opp. Jeg pleier å heie på og motivere andre medelever, kanskje de får litt motivasjon av det (Sonja).

For å få positive opplevelser med konkurranse må man engasjere seg og syntes det er gøy. For Sonja er det oppmuntrende ord og positive ordlyder som hjelper på engasjementet og lysten til å bidra i konkurransen. Det er den gjensidige medmenneskeligheten som å rose hverandre når man gjør noe bra, og oppmuntre og støtte hverandre når man ikke helt får det til, som til syvende og sist skaper de genuint gode følelsene og erfaringene med konkurranse. Det å være sammen med andre, ha gode relasjoner og se hverandre i ulike situasjoner som oppstår føles som givende. En informant forteller:

Jeg får inspirasjon fra andre, det å spille sammen på lag, være et lag sammen og skape god stemning, det tror jeg har mye å si for prestasjonen for hver og enkelt. Jeg er veldig opptatt av å inkludere, fordi jeg hater å ikke bli det selv. Jeg tenker veldig mye på andre, så da sentrer jeg til de og sier «bra jobba» og prøver å oppmuntre dem (Snefrid).

I lagkonkurranser er samhold og fellesskap viktig for elevene. Det er viktig med gode inspirasjonskilder og følelsen av en lagånd som kan bære frukter når det kommer til det sosiale og det fysiske. For å kunne prestere og få en følelse av å lykkes er det viktig å føle seg inkludert i et lag hvor man snakker hverandre opp og ikke ned, roser og smiler til hverandre.

4.2.2 Glad på andre sine vegner

Når man snakker om å se andre og alle de momentene som er viktig i relasjonelle situasjoner med andre elever er det gleden på andre sine vegner en av tingene elevene er opptatt av. Harry forteller:

Sosialt er det fint med konkurranse, det å snakke sammen, smile og være glad på andre sine vegner, det kan skape et bedre klassemiljø (Harry).

Det sosiale samspillet med klassen fremstår som en viktig verdi for han, og det å kunne snakke med og smile til de andre på laget samtidig som man også kan være glad på andre sine vegner selv om de ikke spiller på samme lag. Han mener dette kan skape positive relasjoner og et godt klassemiljø hvor man setter pris på andre ved å se dem og anerkjenne dem for hva de gjør.

Jeg synes at det er moro å se at noen er god på noe og det er kult å se at de har blitt så gode og trent. Jeg respekterer personen og synes det er imponerende at personen har kommet så langt. Jeg respekterer dem, og den tiden de har brukt for å komme seg dit de er (Rupert).

Rupert uttrykker sin fascinasjon for andre sin kompetanse og synes det er imponerende når han møter andre med gode ferdigheter. Det er ikke noe misunnelse som dukker opp, men en respekt for andre som jobber hardt og ønsker å lykkes. Forståelsen rundt hardt arbeid og andre sin lykke står i sentrum og det å kunne ha evnen til å glede seg over andres prestasjoner selv om de er ikke jobber sammen på lag, men også når de representerer et annet lag. Gleden ved å se andre sine ferdigheter kommer også til uttrykk i dette utsagnet:

De andre var så flinke til å drible, men jeg synes det var fint å se at de var så flinke i fotball! (Snefrid)

Snefrid syntes det er fint å se at andre er gode i noe hun selv ikke behersker like utmerket og viser entusiasme når hun snakker om andre sine ferdigheter i fotball. Det er gøy å se andre som er flinke i noe hun selv ikke føler seg flink i og kan vise dette uten noen form for forakt eller at hun selv føler seg mislykket. Hun aksepterer at ikke alle kan være like gode på alt og at vi er forskjellige som mennesker.

4.2.3 Samarbeid

Når konkurranse kommer opp som tema er det mange som kommer med ulike assosiasjoner og ulike momenter som er viktig for dem, men også hva de selv tror er hensikten og målet bak faget i sin helhet. Når jeg spør dem hva de syns er viktig i faget og hva de tror er hensikten til faget svarer Petunia blant annet god helse. Jeg utfordrer henne videre og spør om det er andre ting hun syns er viktig i faget, hun svarer:

Både det med helse, men også måten man er med hverandre, at man ikke er så egoistiske hele tiden, men hjelper hverandre, legger opp til å spille bra på lag og samarbeide. Jeg syns det er veldig viktig, for det er ikke bare i gym, men hele livet må man kunne samarbeide med folk i alle mulige situasjoner. Det er mange som ikke klarer det, eller jeg mener, det er fordi de er så fokuserte på hva de gjør selv at de på en måte stenger ut alt annet. Jeg tar meg selv i å gjøre det noen ganger og det er kjipt for min egen del, men også for andre. Det er ikke noe gøy hvis andre prøver å samarbeide med noen som ikke er samarbeidsvillige. Hvordan man er med hverandre, hva man sier og hvordan man oppfører seg er også en veldig stor del av det, og det burde også være fokus på det i undervisningen (Petunia).

Samarbeid beskrives her som et av kjerneverdiene i kroppsøvingfaget. Samarbeid handler om å se hverandre, hjelpe hverandre og være uselviske i måten man fremtrer på. Samarbeid har overføringsverdi til andre samfunnsarenaer og ulike situasjoner som dukker opp, og det blir påpekt her med refleksjon og forståelse for hvorfor det er så viktig å ha det som referansepunkt i kroppsøving. Samtidig som hun nevner samarbeid som en helt essensiell del av praksisen i faget, er det vanskelig å gjennomføre det til tider da det oppstår situasjoner hvor man blir så oppslukt av konkurransen og seg selv at det går ut over samarbeidet med andre. Hun tar seg selv i å gjøre det noen ganger og opplever det som vanskelig når hun mister seg selv til spillet og hvor mye konkurransefokus får det til å handle om seg selv og sin egen opptreden. Hun er seg selv bevisst på dette og opplever det som lite tilfredsstillende når andre ikke er samarbeidsvillige. Hun ønsker mer fokus på atferd rettet mot dette og hvordan elever opptrer i hverandres nærvær og hva som formidles til hverandre verbalt. Samarbeid

beskrives som nødvendig for å jobbe godt sammen som et lag hvor kommunikasjon og vennlighet vedsettes. Samarbeid kan også forekomme uten oppmuntrende kommentarer og muntlig ros og støtte, men negative holdninger og slengkommentarer vil ha en negativ påvirkning på andre da dette anses som roten til et dårlig samarbeid og samhold i laget.

Man trenger ikke nødvendigvis å spre glede, men bare ikke surmule, for det går utover andre. Man bør prøve å se hverandre og være en medspiller og være snille mot hverandre. Jeg tror det er ganske viktig, også for de som kanskje ikke føler at de får det til, men allikevel kan ha det gøy og lære noe fordi de føler at de blir inkludert og at det ikke har så mye å si hvor god man er (Sonja).

Samarbeid for Sonja er å være en best mulig medspiller ved å se hverandre og være snille mot hverandre. Ved å inkludere og være positiv vil andre kunne adoptere denne holdningen som kan ha en positiv innvirkning på atferd og evnen til å tilegne seg et læringsutbytte på andre områder enn fysiske ferdigheter.

4.3 Er det ikke veldig mye konkurranse?

Det kommer frem i intervjuene at konkurranse utgjør mesteparten av undervisningspraksisen deres og at fokuset ligger på ballspill. Det er lite av aktiviteter som dans, friluftsliv og lekpregede aktiviteter, og det er delte meninger om hvor positivt dette konkurransefokus er. Elevene har ulike forutsetninger og bakgrunn, men de har også gjennomgått ulike undervisningspraksis fra tidligere av og det påvirker deres oppfatning av konkurranse. En av informantene forteller:

Vi hadde det mye mer lekpreget før, nå har det blitt mye mer konkurranse og det har blitt mer alvorlig. Det var morsommere før, og en pause fra det man vanligvis gjør på skolen (Sonja).

Hun beskriver et økt konkurranseinnhold og at det har medført en mer alvorlig tilnærming til konkurransen i undervisningen. En konkurranse som bærer preg av alvor gir mindre rom for å ha det gøy i timene hvor man kan fokusere på andre ting enn selve konkurransen mellom deltakerne. Rupert sier seg uenig og mener at konkurranse medfører utfordringer som gir motivasjon, han forteller:

Jeg liker å ha det alvorlig, da føler jeg meg utfordret og det er gøy, jeg synes det er bra med ferdighetsfokus og mye konkurranse (Rupert).

Rupert synes det er gøy med konkurranse som utfordrer han på ferdigheter og mener det er riktig å ha et ferdighetsfokus fordi det gjør at man blir mer skjerpet og konsentrert i spillet. Hvis det ikke hadde vært alvor og konkurransen ikke var seriøs ville det øke sannsynligheten for å tulle og ikke gjøre det som er hensikten med spillet. Men dette vil også føre til problemer ifølge Sonja:

Elever tar det mer alvorlig, det er ikke noe gøy. Noen rakker ned på andre som ikke er like gode (Sonja).

Elever takler konkurranse ulikt og ønsker å praktisere det ulikt. Det vektlegges annerledes og den seriøse konkurransen som verdsettes av noen kritiseres av andre elever. Denne kritikken rettet mot en ferdighetsfokusert og for seriøs konkurranse handler om at det overstyrer andre viktige sider ved konkurranse, nemlig å gi oppmerksomhet og positive tilbakemeldinger til andre spillere på laget når det går bra, men også når laget møter motgang. Snefrid følger opp resonnetet over:

Det er et idrett- og ferdighetsfokus i timene og jeg føler jeg må øve og øve for å få det til og for å henge med de andre. Når det blir så seriøst så kan det gå utover vennskap, så man burde heller hatt et økt fokus på teambuilding og være et lag med hverandre, jobbe sammen mot et felles mål (Snefrid).

Det er bred enighet om at det er ett idrett- og ferdighetsfokus i undervisningen. Dette fokuset beskrives som en motpol til sunn og hensiktsmessig konkurranse som bør i større grad dreie seg om samarbeid og samhold i gruppen. Det er vennskap som står på spill i en konkurransekultur som handler om fysiske ferdigheter og prestasjon på individnivå. I kroppsøving er det lett å sammenlikne seg med andre og deres fysiske ferdigheter, elevene er spesielt eksponerte i kroppsøving og det er lett å oppdage og registrere forskjeller i fysisk kompetanse.

4.3.1 Det burde være fokus på noe annet

Enkelte av elevene stiller seg kritisk til fagets innhold og hva som bør være hovedfokuset for læringsutbytte i timene. Det er mange faktorer elevene mener spiller inn i vurderingsgrunnlaget for karakter i faget som gir lite mening for dem og som samtidig føles urettferdig i en skolekontekst. En av guttene i klassen beskriver hva han føler:

I dag syns jeg det handler om å vise seg frem for læreren, såkalt «trynefaktor» regjerer i undervisningen. Jeg føler det handler om å skille seg ut, løpe raskest og om læreren liker deg eller ikke. Det er ferdighetsfokus og karakterjag (Harry).

Harry føler det er fysiske ferdigheter, personlige egenskaper og personlige preferanser fra læreren sin side som dominerer i faget. Det føles ut som om læreren bedømmer dem ut ifra deres evne til å vise seg selv frem, skille seg ut i forhold til andre og et generelt fokus på faktorer som legger grunnlaget for å dyrke en ytre motivasjon hos elevene. Karakterjaget har økt oppmerksomhet også blant andre elever:

Vi går rundt og tenker på karakter hele tiden, det er ikke noe gøy da, tenker bare på det, også i etterkant. Det er feil fokus når man bekymrer seg for karakterer (Rolf).

Karakterfokuset i undervisningen er altoppslukende og frustrerende da det går utover trivsel i undervisningen, det tar bort noe av gleden ved å være i bevegelse.

Læreren vet ikke hva jeg heter engang, jeg skal være i timen og gjøre det bra, vise meg frem også vet hun ikke hva jeg heter engang. Det er fordi jeg ikke er høyløst og frempå. Læreren har ikke noe forhold til meg, den som roper høyest får mer oppmerksomhet og er bedre likt. Før var det fokus på god innsats og ha det gøy med hverandre, nå i år handler det om å vise seg frem teknisk og ferdighetsmessig (Sonja).

Det føles urettferdig at ytre faktorer som personlige egenskaper og uttrykk skal gjøre seg gjeldende i vurderingspraksisen til læreren og at læreren vier mer tid og oppmerksomhet mot en gruppe av elever som oppfører seg på en bestemt måte og utpeker seg på områder som ikke burde ha betydning når det skal vurderes i faget. Det oppleves som om subjektive oppfatninger og favorisering av elever blir grunnlaget for vurderingen i faget. Petunia utdyper sine tanker om hva det burde handle om:

Det burde handle mer om å være god til å samarbeide og vise fair-play. Man tar vekk gleden fra gym også blir innsatsen dårligere. Det er et individuelt fokus, mye mer sammenlikning og man kommer alltid til å hige etter å være like god som de andre som igjen vil skape et usunt klassemiljø. Det bør være mer fokus på treningsglede og at man har lyst til å trene for resten av livet liksom. Hvorfor har vi gym egentlig? Føler vi får for lite informasjon om det (Petunia).

Petunia syntes konkurransen i kroppsøving har for lite fokus på samarbeid og fair-play, noe som kan ødelegge lysten til å gjøre det bra fordi man ikke føler glede over det man

gjør, eller ikke har den lyst til å gjøre det bra for seg selv og laget sitt. Konkurransen fører til at enkelte elever ikke følger prinsipper for regler og gode konkurransevilkår for at spillet skal være hensiktsmessig og givende for alle som deltar. Ulike forutsetninger skaper en konkurransekultur som kan være kritisk for å skape et godt klassemiljø hvor treningsglede ikke er i sentrum for undervisningen ifølge hennes erfaringer. Det er usikkerhet rundt læring og hva som er formålet med faget og konkurranse, det føles ut som om dette blir tatt for gitt da det er lite informasjon som blir formidlet i løpet av undervisningen som foregår på skolen. En annen informant forteller:

Hvis man allerede driver med idrett så har man et bedre utgangspunkt og vil prestere bedre i timene. Det burde ikke være slik, men kanskje mer fokus på fremgangen og utviklingen vår (Ryan).

Ryan ønsker å bli sett for sin fremgang i faget og de ulike øvelsene bør forankres i progresjon og utvikling innenfor de ulike aktivitetene. Det blir et klart skille i klassen når det konkurreres i idrett fordi det er ikke alle som bedriver idrett på fritiden sin, men det rapporteres om tydelige forskjeller på de som driver med idrett på fritiden og dem som ikke gjør det. Det fremstår som urettferdig og uforståelig hvorfor kroppsøvingfaget skal nesten utelukkende handle om idrettsrelatert innhold, spesielt når det ikke tilrettelegges for alle uavhengig av tidligere erfaringer og forutsetninger.

5. Drøfting

I funnene kommer det frem noen tydelige hovedtrekk som tydeliggjør elevenes oppfatninger og opplevelser med kroppsøvfingsfaget slik det er blitt praktisert i dag. Ut ifra presentasjonen av funnene i studien skal jeg sammenfatte de meningsenhetene som kom frem i funnene og drøfte dem opp mot de aktuelle teoriene mine. Denne delen av oppgaven skal forsøke å forstå forskningsspørsmålet mitt og svare på: «Hvordan opplever elever på videregående skole konkurranseaktivitet i kroppsøvfingsundervisningen». Dette blir referert i ulike avsnitt med hovedkategoriene høyt konkurranseinstinkt, sosial blomstring og feilfokusering etterfulgt av undertitler som nyanserer og utbroderer disse.

5.1 Høyt konkurranseinstinkt

Elevene rapporterer om mye konkurranse i undervisningen og mange av dem liker det slik fordi de synes det er gøy å konkurrere mot andre, og driver også med idrett på fritiden og liker å være aktive. Elevene som ble intervjuet uttrykker forskjellige interesser og meninger når konkurranse diskuteres. Samtlige av informantene i undersøkelsen forteller at de liker å være i fysisk aktivitet på fritiden og nevner ulike aktiviteter de underholdes av, som for eksempel klatring, kickboksing, styrketrening, håndball og fotball. Til tross for at informantene er idrettsaktive på fritiden sin dukker det likevel opp klare motsetninger når tema konkurranse drøftes i plenum. Det er tydelig at elevene har ulike tilnærminger når det kommer til hvordan konkurranse bør utspille seg og hvilke holdninger de utviser i møte med konkurranse i kroppsøvingen.

5.1.1 Regelbrudd sett i lys av formalismen og Kants moraletikk

Høyt konkurranseinstinkt blant elevene gjør det vanskelig for dem å følge alle regler som er fastsatt, og Harry tillater seg å gjøre noen regelbrudd underveis i konkurransen fordi han har en oppfatning om at det er lov så lenge det ikke er for grovt. I responsen på uttalelsen om juks i undervisningen uttrykker Snefrid sin motsetning til dette og syntes det blir feil at noen skal jukse når andre i spillet prøver å yte sitt beste og følger alle regler. Konkurranse i sin helhet bør utspille seg på rettferdig vis hvor man tar hensyn til hverandre og spillets regler slik at god konkurransekultur opprettholdes (Butcher & Schneider, 1998). Hvis regler blir brutt i søken etter å vinne spillet vil Suits (2005) argumenterer for at man ikke respekterer spillets egenart og heller ikke ønsker å

være en del av det. Regelbrudd på anerkjente spilleregler bryter med mål og mening bak konkurransen, og man kan ikke vinne spillet nettopp fordi man ikke følger rammene som er satt på forhånd. I forståelse av elever som syntes det er greit å jukse vil dette brytes med en god konkurransekultur, men vil ifølge Kant (2002) også bryte med utviklingen av moralske individer fordi det ikke er i tråd med de moralske prinsippene hvor konsekvensen av handlingen ikke kan karakteriseres som rett. Kant (1997) er opptatt av moralske lover og mennesker som handler som fornuftige vesener. Sett i lys av praktisk tilnærming vil moralske normer være et utgangspunkt for handlinger. Det vil si at lover og regler kan ha påvirkning på elever som motiveres til å utføre moralske handlinger. Veien mot å utvikle moralske individer i skolen kan ha viktig forankring i å følge lover og regler som er forhåndsbestemt. Skolen som har sine egne normer og regler for alle sine elever. Dette kan videreføres til kroppsøvfingsfaget hvor spill og konkurranser representerer sine egne regler. Ved at elever følger reglene i konkurransen kan det lære dem gode verdier og holdninger til spillet og hverandre som medmennesker. Ikke bare i skolen, men også ellers i samfunnet som forventer at man følger lover og regler for å kunne skape et trygt og rettferdig samfunn for alle. Ved regelbrudd bryter man ikke kun spillets regler, men også spillet integritet og muligheten til å tilegne seg gode vaner som er i tråd med god sportsånd som forsøker å utvikle moralske individer.

Elevene er uenige om hva som burde gjelde for den gode og rettferdige konkurransen. Morgan (1987) sitt konsept om logisk inkompatibilitet forklarer hvorfor det ikke gir mening å bruke ulovlige hjelpemidler for å komme seg videre eller avgjøre aktiviteten. Det gjør det vanskelig å rettferdiggjøre småjuksing når resten av laget forsøker å gjøre sitt beste og spiller spillet slik det skal spilles etter beste evne. Spesielt intensjonale brudd på regulative regler vil bli sett på som moralsk problematisk også ifølge konvensjonalismen. Ifølge Loland (2005) vil juks anses som en sabotasje for spillet og respekten til andre deltakere undertrykkes. Det vil være svært vanskelig å akseptere både spillet og hverandre hvis regler brytes, og spillets etos er en nødvendighet for at konkurransen skal kunne opprettholdes og forbli.

I formalismens ånd er ikke juksing kun et regelbrudd innenfor spillets rammer, men ifølge Kant og hans fortrolighet med pliktetikken er det også et moralsk spørsmål. Mennesker er fornuftige vesener som har evne til å handle ut ifra en vurdering om

handlingen er rett eller gal, og om det resulterer i et rettferdig sluttstykke (Kant, 1997). I dette tilfelle handler det om å følge spesifikke plikter som er forhåndsbestemte av aktivitetens spilleregler, og noe annet ville være uetisk og uforsvarlig med tanke på moralsk utvikling av elever. I den moralske utviklingen av elever i skolen skal elever utsettes for moralske situasjoner og dilemmaer som skal være med på å bygge moralsk karakter (Shields & Bredemeier, 1995). I konkurranseaktivitet er regler og overholdelse av disse et viktig prinsipp, og kan sette i gang viktige prosesser hos elevene når de utsettes for konkurranse. Etter utsagnet om småjuksing i spillet kommer Sonja med et motsvar som ønsker at alle skal følge regler, og poengterer at det finnes regler av en grunn. Regelbrudd hos noen kan skape sterke reaksjoner hos andre som ser på dette som urettferdig og uakseptabelt. Regler er til for å overholdes og er med på å skape trygge og forutsigbare omgivelser for alle spillere som er involverte (Arnold, 1997). Forenklet sagt mente Kant at man skal gjøre mot andre det man selv syns er rett å gjøre og slik man selv hadde ønsket å bli behandlet (Kant, 2002).

Formalistene vil at vi skal følge alle regler slik at alle vet hvordan man forholder seg tillitsfull til spillet samtidig som det støtter opp om moralske prinsipper som å spille fair mot seg selv og andre (Suits, 2005). Hadde det vært moralsk riktig hvis alle følte de kunne bryte noen regler hvis det var for lagets beste? Dette kunne vært et spørsmål Kant ville stilt for å sette i gang tankeprosesser om hva som er moralsk riktig i situasjoner som dette (Kant, 2002). Det vil være umoralsk å bryte regler intensjonalt i spill spesielt siden fair-play og moralsk utvikling står på agendaen i skolehverdagen (Arnold, 1997). I en utdanningsprosess på en læringsarena som skolen og i kroppsøvingundervisningen vil det å lære elever å følge regler og kompetansemål om fair-play være viktig i den moralske utviklingen av elevene. Sett i lys av dette vil formalismens retningslinjer om å følge regler og plikter i henhold til spillet man spiller være et viktig prinsipp for læringsmiljøet til elevene samtidig som det kan være en viktig forutsetning for å bygge moralsk karakter.

5.1.2 Betydning av dyktigheter i spill

Morgan (2016) vil argumentere for at konkurranseaktivitet vil komme til kort hvis formalismen ene og alene skal være den rådende tilnærmingen innenfor denne retningen. Det er en bredere forståelse av idrett og konkurranse som bør få oppmerksomhet. I den brede internalismen ønsker man å skape et mer helhetlig bilde på

hvordan idrett og konkurranse bør praktiseres og hva som gjør det til et unikt samfunnsfenomen med pedagogiske og moralske aspekter ved seg. Når noen av guttene i intervjuene mine uttrykker sine opplevelser med konkurranse formulerer de hvordan de etter beste evne prøver å vinne konkurransen. Dette gir gjenklang i konkurransens kjerne, da det er seier som er oppgitt som sluttmålet i konkurransen. Et annet viktig moment i konkurransen vil være å vise frem sine dyktigheter i spillet og bidra med sine sterke sider for å oppnå målet med konkurransen (Russell, 1999). I møte med hindringene som dukker opp i konkurransen skal deltakerne klare og overvinne disse ved hjelp av disse dyktighetene som kan innebære fysiske ferdigheter og hvordan man takler de utfordringene som representerer spillet. Elevene i undersøkelsen prøver å gjøre nettopp dette ved å vise sine ferdigheter i forsøket på å vinne konkurransen for laget sitt. I formalistisk uttrykk ville Suits (2005) ha spurt om elever egentlig spiller spillet hvis de ikke er ute etter å vinne spillet? Det er de reglene og tillatte hjelpemidlene i spillet som er oppgitt på forhånd som rammer inn og skaper spillet. Derfor må man følge reglene og intensjonen om å vinne for at konkurransen skal legitimeres. Samtidig vil den brede internalismen og Arnold (1997) sitt utgangspunkt for sportsmanship argumentere for at dette kun er en liten del av konkurransens mål og mening.

5.1.3 Instrumentell fremtoning i jakten på seieren

Det er en aktiv klasse hvor elever kjenner på presset om å prestere på et høyt nivå med elever som er svært glade i konkurranse. Det er elever som ønsker å være like gode som andre og vil prestere deretter. Ryan forteller at det er vanskelig å heie på andre og vil helst ikke bli heiet på selv fordi Ryan selv vet hvor god han er. Oppmuntrende ord har ingen effekt på han. Når elever utviser holdninger som ikke anerkjenner ros og positive tilbakemeldinger fra andre kan det skape en ubalanse i klassemiljøet og konkurransekulturen i klassen. Fellesskapet og hvordan man opptrer i sosiale omganger med andre medelever er en stor del av det kulturelle aspektet ved idrett og kroppsøving generelt. I møte med konkurranse er det ønskelig at elever skal forstå hva det innebærer som en sosial praksis, ikke bare selve formålet om å vinne ved å følge et sett med konstitusjonelle regler som er hovedessensen i formalismens teoretiske utforming. Innenfor en slik idrett og konkurransekultur vil man anerkjenne andre mennesker som likeverdige spillere (Arnold, 1997).

Det er lett at vinnerinstinkt tar overhånd slik at fellesskapet og sosiale verdier som anerkjennelse og respekt for andre ikke blir prioritert eller verdsatt i kampens hete. Situasjoner kan oppstå hvor deltakelsen i konkurransen fører til uønsket atferd som kan resulterer i krangling, uheldige ordvekslinger og negative tilbakemeldinger til medspillere, motspillere og lærere som er involvert (Meakin, 1981). Når konkurransen drar seg til i undervisningen blir fokuset på å vinne så stort at det skygger for evnen til å se andre spillere. Dette går på bekostning av å inkludere og kommunisere oppmuntrende og positive ord til sine medelever. Konkurransen har implikasjoner for hvordan kroppsøving utspiller seg og hvordan elever takler og oppfører seg i undervisningen når konkurranse står på agendaen. Ofte vil dette føre til negative holdninger og økt fokus på å fremme seg selv i stedet for å gjøre hverandre gode (Drewe, 1998). Dette kommer også til uttrykk i funnene. Sonja og Snefrid opplever å ikke bli sett og inkludert i spill fordi andre elever føler presset om å prestere og vise seg selv frem, som når Rolf uttaler seg om utfordringer rundt fair-play i konkurranse.

Arnold sin tilnærming til sportsmanship og sin utforming av god og sunn praktisering av konkurranse ønsker å ivareta spillets egenart og integritet. Elever skal kunne utvise selvkontroll og god dømmekraft når det kommer til respekt for spillet, medspillere og motspillere ved å vise fair-play (1997). Det er tydelige tendenser mot at konkurranseaktiviteten som utspiller seg i kroppsøvingundervisningen strider imot sportsmanship og dets potensiale for å dyrke moralsk karakter hos elevene og tilrettelegge for gode handlinger som gjør spillet i seg selv verdifull. Det er et vinnerinstinkt blant noen av elevene som får konkurransen til å handle mer om instrumentelle verdier som å utmerke seg som fysisk overlegne. Å vinne kampen for egen vinning skyld slik at det slår positivt ut på karakteren de får i faget. I en utdanningskontekst vil moralsk utvikling være viktig i sosialiseringen og identitetsbyggingen til elevene, slik det også står skrevet i prinsipper for opplæringen i skolen. Elever skal bli stimulert på flere nivå når det gjelder både den faglige og den sosiale utviklingen (Udir, 2015c). Skolen er en samfunnsinstitusjon som innehar et ansvar for å (ut)danne fornuftige og moralske samfunnsborgere som kan være med å bidra på flere nivåer iblant annet arbeidslivet, men også på andre sosiale arenaer som setter krav til gode og samvittighetsfulle mennesker.

Elever havner i situasjoner hvor de må foreta ulike valg og hvor holdninger til både spillet og andre deltakere i spillet trer frem. Det er flere utspill fra elevene som problematiserer den moralske forsvarligheten rundt konkurranse. Elevene uttaler selv at de syns det er vanskelig å være en god lagkamerat ved å inkludere og oppmuntre andre elever, og klarer ikke leve opp til forventninger om å utvise god konkurranseskikk og normer i spillet. De instrumentelle verdiene overskygger de interne og iboende verdiene ved konkurransen og undergraver med det de moralske trekkene som gjør dem til omsorgsfulle og hengivne medelever. I sammenheng med høyt konkurranseinstinkt og kun et øye for å vinne spillet oppstår det negative tilbakemeldinger til andre elever som ikke klarer å prestere på et like høyt nivå. Noen føler seg rasket ned på fordi konkurransen blir for alvorlig. Setningen «konkurranse er rett og slett å bare vise hvem som er best» fra Sonja illustrerer godt hvilke holdninger som dukker opp i assosiasjon med konkurranse. For å få til god og rettferdig konkurranse mener Loland (2005) at deltakerne i spillet må kunne inneha noen moralske egenskaper som verdsetter konkurrenter og medspillere, fair-play handler blant annet om å ha respekt for hverandre som likeverdige konkurrenter. Hvis ikke vil det skape en grobunn for uheldig oppførsel og ekskludering av andre medelever.

5.1.4 Ulikheter skaper problematiske betingelser for god konkurranse

Innenfor bred internalisme er et av prinsippene for god konkurranse ifølge Russell (1999) er å fremme sunne konkurransevilkår, som for eksempel å sikre rettferdighet og likhet mellom deltakerne. Det er viktig i en skolekontekst og bevare elevenes muligheter og gi dem passende utfordringer som stemmer overens med deres forutsetninger og nivå. Dette er også viktig for å ivareta deres mestringsforventninger og bevegelsesglede i faget. I kroppsøvningsundervisningen vil det være hensiktsmessig for elevene å kunne vise frem sine ferdigheter uten at dette skal gå på bekostning av andre. Det er lett å overskygge andre når det konkurreres med ujevne lag hvor det er et stort sprik i tekniske og taktiske ferdigheter. Det vil være større sannsynlighet for å oppnå rettferdighet og gode konkurransevilkår hvis elevene får målt ferdigheter mot andre som er på tilnærmet likt nivå, for nettopp å få til utfordringer som er tilpasset elevene. Men likevel vil det være vanskelig å praktisere dette i undervisningen hvor utgangspunktet til hver elev er svært forskjellig fra hverandre og hvor forskjeller utpeker seg både i fysiske ferdigheter, interesseområder og kjønn.

Så lenge det blir praktisert konkurranse hvor målet er å vinne vil man alltid ha tapere og vinnere. Det er dermed ikke sagt at dette er urettferdig i en utdanningskontekst. Drewe (1998) mener at konkurranse må praktiseres slik at det ikke blir et ensidig fokus på vinnere og tapere. Og når konkurranse beskrives som et prosjekt hvor man jobber sammen for å kunne utøve konkurranse i utgangspunktet, kan det gagne barn og unges moralske utvikling og læringsutbytter hvor det praktiseres fair-play og respekt for hverandre (Siedentop, Hastie, & Van Der Mars, 2011). Konkurransen elevene har i undervisning synes å bære preg av fremvisning av enkeltelevers ferdigheter med innslag av juks og egoisme i form av å fremme seg selv. Elever føler seg ekskluderte og mindreverdige når det kommer til fysiske ferdigheter i konkurransen. Snefrid forteller om hvordan hun opplever praktiseringen av fair-play og samarbeidsevnen til andre elever som gjennomskuende og instrumentell. Disse erfaringene hos elevene tenderer mot forklaringen på hvorfor konkurranse ikke er moralsk forsvarlig i skolen hvor elever representerer et stort mangfold med ulikheter på flere nivå. Dette indikere også utfordringer når det gjelder praktiseringstilnærminger til konkurransens utforming og organiseringsformer i undervisningen. Dette skal jeg komme tilbake til senere i diskusjonen når jeg drøfter lekens betydning i konkurransen.

5.1.5 Betydningen av gjentatt praktisering av gode handlinger

Lærere skal legge til rett for moralsk utvikling via undervisningen i faget og på den måten skape gode vaner for elevene. Aristoteles (1999) mente at for å bli gode mennesker med moralske verdier må man gjentatte ganger praktisere gode handlinger slik at det kan internaliseres i oss. Elevene må praktisere de gode handlingene fysisk i undervisningen, det hjelper dermed ikke å vite dette uten å utføre det i praksis. Ifølge Gough (1998) bryter ikke elever reglene fordi de ikke vet bedre eller fordi tilbøyeligheten for å gjøre det er lettere når man skylder på at «alle andre gjør det», men man gjør det ofte i lys av å oppnå noe, som for eksempel suksess, respekt fra andre eller en god karakter. Elever sier de glemmer å inkludere andre fordi de selv er opptatt av å prestere selv og at det ikke er lett å være fair. Petunia uttaler også at hun vet selv om hennes tilbøyelighet til å være selvisk i konkurranser. Dette vitner om at det er vanskelig for disse elevene og alltid handle i tråd med det som er riktig å gjøre i de ulike situasjonene som oppstår i konkurranse hvor man må ta hensyn til andre elever. Som Gough (1998) formidler er det viktigere for elever å utføre gode handlinger fremfor å vite hva som er rett og galt når det gjelder å bygge karakter. Gough beskriver:

«Knowing the good does not imply that doing the good will be easy» (Gough, 1998, s. 19), denne formuleringen fra Gough prøver å forstå elevenes dilemma når det kommer til å utføre de riktige handlingene til enhver tid. Selv når elevene vet hva som er det moralske riktige å gjøre i ulike situasjoner kan det være utfordrende å være rasjonell, spesielt under konkurranser hvor man skal ta mange hensyn og forholde seg til flere faktorer som spiller viktige roller i spillet, deriblant andre medelever.

Dette kan ses parallelt med hvordan man øver seg på ulike fysiske ferdigheter innenfor en idrett. For å oppnå ønsket resultat og for å bli god må man øve og repetere for å tilegne seg de gitte ferdighetene. Dette gjelder på samme måte med andre typer ferdigheter, som moralske «ferdigheter». Det betyr at man må strebe etter å utføre gode handlinger for å oppnå moralske vaner. Disse moralske vanene kan forstås ved hjelp av Aristoteles (1999) sine begreper *habituation* og *phronesis* hvor elevene får tilegne seg gode atferdsmønstre som anerkjenner andres integritet og selvverd. Men som Gough (1998) beskriver det, er det ingen lett oppgave å alltid gjøre de riktige og gode handlingene i alle situasjoner selv om det kan virke intuitivt.

I etterstrebelen av å utdanne elever til moralske individer krever det gode sosiale vilkår for kunne la elever erfarer og oppleve situasjoner hvor dette blir utfordret og stimulert. Ifølge Aristoteles er ikke vi mennesker utstyrt som samvittighetsfulle og gode mennesker fra fødselen av. Det er noe som må tas tak i og øves på gjennom handlinger man foretar seg i løpet av livet og hvordan man velger å imøtekomme disse utfordringene (1999). På dette området er skolen et viktig sted som kan bidra til å eksponere elever for slike utfordringer, hvor lærere kan være gode veiledere og tilretteleggere for utdanning av moralske individer (Udir, 2015a). Dydige handlinger er med på å forme oss mennesker til moralske individer og dette foregår også i kroppsøvingundervisningen hvor lærere har et ansvar for å utdanne elever. Disse dydige handlingene baserer seg på verdifulle egenskaper som vi lærer oss gjennom livets mange faser og hendelser som krever gjentakelsesmønstre i handlemåter og holdninger. Det er på denne måten man tilegner seg praktisk visdom slik at man vet hvordan det gode liv utspiller seg og hvordan man skal leve som moralske individer i et fellesskap med andre (Aristoteles, 1999). Morgan ønsker også å formidle fellesskapets viktighet og hvordan man kan lære seg gode og sunne verdier gjennom idrett og

konkurranse hvis det utføres på de riktige premissene og vilkår som må tilrettelegges fra kroppsøvingslærere i denne konteksten (1994).

5.2 Blomstring i et sosialt fellesskap

I konkurransen som praktiseres i skolen er det mange positive opplevelser i et fellesskap sammen med andre medelever. Men elevene har ulike preferanser på hvordan de syntes konkurransen bør være og når det oppleves som mest givende å delta i den. Morgan (1994) ønsker å verdsette idretten og dens konkurransekultur som innehar en egenart som en egen sosial virksomhet. Det er en aktivitet man er sammen om som et fellesskap og som skaper en sosial virkelighet i livene våre. Konkurranseaktivitet er en uttrykksform for oss mennesker som er av selvstendig art og som fremmer en enestående levemåte. Morgan (1994) tar til orde for de interne godene som skapes og utvikles i et praksisfellesskap med andre og som vanskelig lar seg produsere på andre områder. Idrett og konkurranseaktivitet har egne iboende muligheter og verdier som blir godt ivaretatt i et sosialt samspill som også samsvarer godt med et av kroppsøvingsfagets formål: «Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre» (Udir, 2015b, s. 1). Kroppsøving er en sosial arena hvor elevene blir eksponert for et unikt fellesskap med hverandre på helt andre måter enn andre faglig områder. Samspillet og samarbeidet man har med andre blir veldig eksplisitt og nært i forhold til andre fag.

Sportsmanship er et viktig element i sunn og moralsk praktisering av idrett, men denne tilnærmingen til idrett har også overføringsverdi til kroppsøving og den konkurransen som utspiller seg der. Informantene i undersøkelsen min beskriver aktivitetsinnholdet som svært likt organisert idrett, og undervisningen preges av mye ballspill og konkurranse. Arnold beskriver sportsmanship sin nærhet til sosial praksis og fokuset på etos (1997). Loland beskriver også viktige verdier innenfor idrett og konkurransens etos hvor det er klare moralske intensjoner som råder i spillet. Hvis man velger å ikke følge disse normene i spillet ilegges man moralsk bebreidelse (Loland, 2002a). Når regler ikke er tilstrekkelig i utøvelsen av spillet er det de ulike tolkningene av reglene som er med på å bestemme hvordan konkurransen utspiller seg. I de sosiale konvensjonene som etableres blant de involverte er det også moralske aspekter som utpeker seg. I noen tilfeller i moralsk forstand søker man omsorg og rettferdighet ovenfor andre. Det er flere av elevene som setter pris på et godt samarbeid og god kommunikasjon med andre, både

medspillere og motspillere. Det er viktig for dem å fremstå som viktige støttespillere for elever i klassen. Ved å heie hverandre frem, inkludere hverandre og gi positive tilbakemeldinger på det alle gjør skaper trygge forhold for konkurransen. Dette kan ha indirekte påvirkning på sosiale konvensjoner hvor man i noen tilfeller kan tolke reglene ut ifra hva som er rett å gjøre i en gitt situasjon fremfor hva som er formelt riktig. For eksempel uttaler noen av elevene seg om alvorlighetsgraden som tilegnes konkurransen og at dette virker mot sin hensikt i søken etter morsomme og konstruktive læringsmål. Dette indikerer hvordan et formelt rammeverk med klare og nedskrevne regler også kan virke uhensiktsmessig i en konkurransekultur som utspiller seg i skolen.

5.2.1 Vennskapets forrang i en aristotelisk moralsk forståelse

Lickona (1991) fremla karakterbygging som et godt utgangspunkt for det gode liv og så dette i sammenheng med Aristoteles sin forståelse av hva det gode liv innebærer og hvordan mennesker kan fremstå som gode og samvittighetsfulle mennesker. I noen elevers synspunkter på konkurranse ønsker de selv å bli behandlet med respekt ved for eksempel å bli inkludert både verbalt og fysisk samtidig som de verdsetter en atmosfære hvor det roses og oppmuntres mye. Det oppleves som mer meningsfullt og inspirerende når alle i konkurransen jobber for å skape god stemning. Det er fellesskapets beste som er en viktig grunnpilar i aktivitetens essens for å prestere bra og etablering av gode vennskap. Aristoteles ønsker å fremheve vennskapets verdi i søken etter det gode liv. Det gode liv krever gode vennskap hvor dydige og moralske handlinger foregår nettopp fordi i relasjon til andre mennesker opptrer man i tråd med ønskelig atferd som omsorgsfulle og hjelpsomme (Aristoteles, 1999). Inspirasjon, positiv energi fra andre og å spille sammen som lag er viktig for elevene og er i tråd med Aristoteles sin forståelse av det gode liv. I et moralsk perspektiv vil et slikt fellesskap og holdninger til andre medelever skape positive effekter og gi elevene meningsfulle vaner som danner grunnlaget for et livslangt liv med gode handlinger.

I samarbeid med andre elever er det verdier som samspill, god kommunikasjon og positive tilbakemeldinger som virker å være viktig i utførelsen av god konkurranse. I dette henseende er det denne samarbeidsstrukturen som skaper sunne konkurransevilkår og minsker effekten av egoistiske handlinger blant klassekameratene og vonde opplevelser i forbindelse med tap og følelsen av å ikke prestere på et høyt fysisk ferdighetsnivå. I Arnolds (1997) første tilnærming til sportsmanship er den sosiale

utøvelsen viktig når man skal ta hensyn til hverandre og behandle hverandre som likeverdige i spillet. Det er vanskelig å utføre i praksis for noen av informantene når alt de vil er å vinne. I et sosialt fellesskap mener Arnold (1997) at gode relasjoner, tilhørighet og omsorg for andre er viktig. Det skal gi mening for elevene å utføre gode handlinger i tråd med hva som forventes av dem i samhandling med andre elever og lærere. Konkurransen handler om noe større og viktigere enn bare å vinne selve spillet, det handler også om å forstå sosiale normer og handle ut ifra disse i full bevisstgjøring og forståelse av de goder det bringer med seg. Motivasjonen til elevene skal ikke bare bestemmes av lyst til å vinne, men også av følelser og opplevelser som oppstår i samspill med andre og hvilke muligheter dette gir for opplevelsen av velvære. Aristoteles (1999) fremhevet lykke og dydighet i søken etter og oppnåelse av menneskelig blomstring og tilfredstillelse, oppfyllelsen av denne tilværelsen skjer i sammen med andre via god kommunikasjon og et godt samarbeid med andre mennesker. Det er slik at dydige egenskaper hos mennesker ikke kun er på et individuelt nivå, men også i et større bilde hvor man lever i et samfunn sammen med andre. Konkurransen i undervisningen er med på å skape dette fellesskapet med andre mennesker. Konvensjonalismens grunnstener bygger på dette fellesskapet som skapes når grupper av mennesker kommer sammen for å etablere blant annet moralske egenskaper og danne sosiale normer som alle ønsker å følge og verdsette.

Aristoteles (1999) poengterte i sin fyrighet for dyder at selv om du utfører en god handling i en gitt situasjon gjør deg ikke til et moralsk menneske. I slike sosiale konvensjoner som kjennetegner konvensjonalismen gjør man ofte de riktige avgjørelsene, men ifølge Aristoteles er det holdningene bak disse handlingene som er viktig. Man må ha en forståelse for hvorfor man gjør det og at man gjør det nettopp fordi det er det riktige og noble å gjøre i slike situasjoner. Slik praktisk visdom skal læres gjennom vanedannelse, habituation, og på den måten gjøre elever til moralske individer som ønsker det beste for seg selv, men også for andre (1999). Det er motstridende utsagn fra elevene som tyder på at denne vanedannelsen ikke er internalisert i dem. Rolf forteller at han forstår at man skal inkludere andre elever i spillet, men likevel stiller han spørsmålet om elever som er aktive i spillet, som seg selv, alltid skal se andre og ha ansvar for deres inklusjon i spillet. Harry forteller at han ikke syntes det er hans ansvar å få elever med i spillet.

5.2.2 Altruistisk klang i etterstrebelen av å se andre

Det er flere av elevene som forteller om hvor viktig det er for dem å være omgitt av positivitet og et miljø hvor man tar vare på hverandre som venner. Det er viktig for dem å se andre slik at alle i størst mulig grad føler seg inkluderte og verdifulle i spill som foregår i undervisningen. Sonja beskriver hvordan hun ønsker å oppmuntre andre elever som ikke får det til eller har mistet motivasjonen i spillet. Det er viktig for henne og alltid være snill med andre med elever uansett om det spilles på samme lag eller ikke. Ifølge Arnolds (1997) tilnærming til sportsmanship i altruistisk forstand handler det nettopp om å kunne behandle hverandre som likeverdige. Det betyr at man utviser sympati og medfølelse for andre når de selv ikke lykkes eller ikke føler seg motivert og flinke nok i de forskjellige konkurranseaktivitetene i undervisningen. Det kan være svært ulikt nivå på elever i samme klasse. Sonja forteller om hvordan hun ikke føler seg bra fordi det er store nivåforskjeller, spesielt sammenliknet med gutter. Likevel er det viktig for henne å alltid oppmuntre andre og heie på hverandre selv om man ikke er like gode og lykkes som andre. Slike holdninger hadde vært mer ønskelig i form av moralsk utvikling i undervisningen. Ryan forteller at han synes det er vanskelig å heie på andre, dette viser at elever har svært ulik tilnærming til både konkurransen og hvordan man behandler andre medelever i klassen. Den sistnevnte holdningen gjør det vanskelig å være sympatisk og omsorgsfull ovenfor andre mennesker uavhengig av situasjonen man befinner seg i. Denne altruistiske formen for sportsmanship skal verdsette mennesker og deres velvære uansett ferdighetsnivå eller om de handlingene du foretar ikke gagnar deg selv. Slike handlingene gjør seg gjeldende uavhengig av hva som er nedskrevet av regler og plikter i spillet. Det er denne altruistiske tankegangen Arnold (1997) verdsetter mest når sportsmanship drøftes i konkurranser, men denne formen for moralsk handling motsetter seg det Kantianske synspunkt.

Kantiansk forståelse av rett og galt handler i all hovedsak om å ta de riktige valgene med hensyn til alle mennesker og hva som gagnar menneskeheten som et stort fellesskap. Dette strider imot den altruistiske forståelsen av sportsmanship, men også mot det gode liv og velvære for andre mennesker som Aristoteles (1999) ville formidle gjennom sin moralske forståelse. Det er nettopp dette som er begrensningen til formalisme og pliktetikken hvor det legges vekt på å handle objektivt og upartisk. Den kantianske forståelsen overser noen viktige interpersonlige aspekter som for eksempel vennskap. Dette uttrykkes av elever som viktig for dem i utøvelse av konkurranse hvor

de ønsker å heie hverandre frem og inkludere dem fordi det anses som essensielt for å utøve den gode konkurransen som Harvey et. al. (2014) er opptatt av i utforming av etisk utvikling i kroppsøvingsfaget. Når elever ønsker å ta vare på hverandre ved inkludering, oppmuntrende ord og respekt handler de ut ifra en omsorgsetikk som har moralske fellestrekk med Aristoteles sin dydsetikk. Slike impulsive handlinger kan ofte føre til forstyrrelser i spill og målet om å vinne konkurransen. Det kan oppstå stopp i spillet samtidig som spillets intensjon og hensikt om å vinne konkurransen ikke blir fulgt, dette vil ifølge formalismen være problematisk. Den brede internalismen prøver å forklare dette dilemmaet ved å formulere noen prinsipper som skal prøve å forstå spillets integritet og interne verdier. Simon (2000) sin forståelse av hvordan moralsk utvikling og karakterbygging kan oppstå i en kroppsøvingskontekst kan ses i sammenheng med prinsipper for bred internalisme og sportsmanship hvor konkurransen kan bidra med praktisering av sunne verdier. Det er en forutsetning at konkurransen skjer på riktig måte og hvor det tilrettelegges for sosial omgang med elever som kan akseptere hverandre og godta hverandre som man er, uavhengig om man er flink i konkurransen eller ikke.

Rupert forteller om hvordan han kan se opp til andre som utviser gode tekniske ferdigheter og hvordan han respekterer dem for det. Han lar seg oppriktig imponere av andres suksess uten at det er noen baktanker bak det. Dette vitner om at han kan være glad på andre sine vegne og beundre andres ferdigheter og evner uten at det gagnar han selv direkte i spillet. Snefrid forteller om hvordan hun også kan la seg beundre av andres ferdigheter. Hun synes det er fint at alle ikke er like gode på alt, og hun føler ikke på skam eller mislykkethet i lys av andres vellykkethet, men kan glede seg over andre elevers gleder. Ifølge Arnold (1999) handler moralsk karakter om å kunne ta de riktige avgjørelsene og handle ut ifra egen dømmekraft og fornuft fordi man har et personlig ansvar for å utøve praktisk klokskap i møte med andre mennesker. Denne praktiske klokskapen handler også om å kunne se andre sine dyktigheter og anerkjenne dem fremfor å misunne eller bebreide dem for det.

Konkurransen handler ikke kun om å vinne eller å tape, men brer seg utover en større forståelseshorisont som handler om andre verdier som å ivareta god sportsånd. Når Bolter et. al. (2018) viser til sportsmanship handler det om elevenes sosiale tilnærming til atferd, hvor man utviser respekt og en form for omsorg for andre medelever, nettopp

fordi vi alle er mennesker som hører til og er likeverdige i det sosiale felleskapet man befinner seg i. Hvilket i dette tilfelle er den undervisningen som foregår på kroppsøvingsarenaen i skolen.

5.3 Feilfokusering

Elevene ved den videregående skolen jeg har snakket med har tvetydige opplevelser i møte med konkurranse, men gir uttrykk for at et annet fokus hadde vært både lærerikt og tiltrengt i en skolehverdag. Elever innrømmer at selv om de liker konkurranse hadde det vært fint å kunne utforske andre aktiviteter eller en form for moderering av de aktivitetene som utgjør majoriteten av innholdet i dag. Elevene bekrefter stor pågang av konkurranse og ballspott spesielt, og forteller om seriøse holdninger blant elevene og et økende fokus på idrett og tekniske ferdigheter. Andre syntes til tross for mye konkurranse at det er gøy når det blir seriøst og alvorlig, da tror de elever tar det mer på alvor og at opplevelsen blir bedre for alle. Et lekfokusert innhold kan dermed bidra til både gode og mindre gode handlinger og holdninger til spill og til hverandre. Ulike perspektiver på lekens plass i faget har forskjellige implikasjoner for elevene og deres opptreden i undervisningen.

5.3.1 Sportsmanship via glede kan forankres i lek

Arnold (1997) sin andre tilnærming til sportsmanship fremhever promoteringen av glede ved konkurranse. Konkurransen skal vekke noen gleder hos de som deltar slik at positive opplevelser skapes og opprettholdes. Aristoteles var opptatt av det lykkelige menneske som blomstrer i et sosialt system og utdannelse av mennesker som dydige i form av medmenneskelige og rause handlinger (1999). Dette skjer ofte i handlinger og situasjoner som assosieres med glede. Elever identifiserer konkurransen i dagens undervisning som alvorlig og mimrer tilbake til den tiden da kroppsøvingstimene var mer preget av lek og moro i forbindelse med innholdet. Konkurransen gjør faget mindre glededyktig da det føles mindre givende når det preges av alvor hvor noen elever blir mindre samarbeidsvillige. Det er det økende idrett- og ferdighetsfokus i undervisningen som skaper gnisninger mellom elevene som opplever dette svært forskjellig med ulik grad av glede. Ifølge Keating (1979) ønsker han å fremheve konkurranseaktivitet som noe annet enn kun et mål for å vinne over andre i spillet, men tillegger sportsmanship en viktig rolle for å skape raushet hos dem som konkurrerer. Glede forbindes ofte med lekenhet i spill hvor elever får utløp for sine lekne og mindre

alvorlige sider, det vil si at konkurransen kan praktiseres på andre måter med andre mål for øye. Lek utfordrer elevenes kreativitet og fantasi som kan være med på å dempe nedverdiggende kommentarer og mindre fokus på prestasjoner og forskjeller i fysiske ferdigheter. Ved å innlemme lekpregede aktiviteter og praktisere allerede tradisjonelle idretter i en retning av mer lek og spill kan det skape større glede ved opplevelsene elever har i undervisningen på skolen. Konkurransen bør praktiseres i en mer avslappet atmosfære, noe som vanskelig lar seg gjøre hvis det er et ekstremt søkelys på vinnermentalitet.

Suits (1979) var opptatt av formalismen og systematiskfølging av regler i spill, men han anerkjente også at det er andre ting i livet som er viktigere enn å vinne over andre i spill. Han mente at spill er noe alle deltakere kan ha en god grunn til å slutte å spille. Hvis spill og konkurranse skal gå utover andre ting som for eksempel viktig menneskelige verdier som respekt, vennlighet og raushet kan man spørre seg om det er verdt å delta.

5.3.2 Elevenes opplevelser i et todelt perspektiv på konkurransens grad av alvor

Disse gnisningene som kommer frem i elevenes ulike opplevelser med konkurranse fremheves av Launder og Piltz (2013) når de beskriver ulike dimensjoner av konkurranse. Ved å kunne sette sammen en aktivitet som både fokuserer på målet om å vinne og at konkurransen skal bli tatt på alvor samtidig som konkurransen gir rom for lek og kreativitet kan dette skape glede og mestringsfølelse hos elevene. Snefrid forteller at hun kunne ønske det var mer fokus på teambuilding og et godt samarbeid med hverandre. Hun ønsker at det skal være mer tydelig fokus og læring rundt hvordan man skal oppføre seg som lag sammen med hverandre og hva som skal til for å skape den gode konkurransen. Det blir uklart hva som er målet med konkurransen utover det å vinne i seg selv. En for seriøs konkurranse kan overskygge andre betydningsfulle sider ved konkurransen som Launder og Piltz (2013) er bekymret for når det blir en ensidig fremtoning av spill og konkurranse. Morgan (1994) mener at idrett og konkurranse som fenomen innehar noen iboende egenskaper som gjør den verdifull for læring, men det er tilrettelegging og praktiseringstilnærming som betyr noe for at elever i skolen skal kunne oppleve og erfare dette som meningsfullt. I en beretning fra Sonja forteller hun om hvordan er for seriøs fremtoning av konkurransen kan skape harselering med andre

elever og at dette går ut over vennskap innad i klassen. Sonja forteller om hvordan kroppsøving påvirker henne og at hun ikke føler seg bra i undervisningen. Trivselen i faget er viktig for at elevene skal oppleve glede i faget. Hun beskriver videre hvordan hun opplever alle sitt fokus på ytterpunktene av hvordan elevene gjør det, enten svært godt eller det motsatte. Hun etterlyser flere aktiviteter som inneholder lekpregede elementer hvor det ikke kåres vinnere og tapere. I en studie gjort i England for barn og unge opp til 14 år viser hvilken stor betydning lek har for trivselen i undervisningen og at dette ses i sammenheng med elevenes opplevelse av aktiviteten som lystbetont (Dismore & Bailey, 2011). Det kan tyde på at denne effekten også kan overføres til elever på videregående skole når elever i min undersøkelse rapporterer om misnøye og ubehag i samspeillet med andre elever som har høyt konkurranseinstinkt. Elever med høyt konkurranseinstinkt og en vinnermentalitet har høyere tilbøyelighet for å behandle andre elever dårlig i måten de fremtrer på når konkurransen i undervisningen blir for seriøs og resultatorientert.

Det er elever som setter pris på konkurransen og hva det bringer med seg av alvor og deltakere som tar spillet på alvor for å prøve å vinne for laget sitt. Launder og Piltz (2013) anerkjenner spillet og konkurransens seriøse side, og mener at dette skaper en konsentrasjon og tilstedeværelse hos elevene som gagnar dem positivt i målet om å vinne og tilegne seg gode opplevelser i møte med konkurransen. Elever som Rupert og Rolf finner glede ved en seriøs konkurranse og har meningsfulle opplevelser med konkurranse. Dette vil ifølge Aristoteles (1999) være viktig i fortsettelsen av å leve et godt liv. Mennesker trenger å bli oppdratt til å bli gode og dydige mennesker, og man vil være i stand til å handle på riktig måte hvis man har blitt oppdratt til dette. Hvis elever klarer å assosiere følelsen av glede til de gode handlingene vil det føre til moralsk utvikling.

6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt elever i 2. klasse på videregående skole og deres opplevelser med konkurranse i undervisningen som var mitt innledende forskningsspørsmål til denne oppgaven. Det er fortsatt behov for å forske mer på elever og deres opplevelser med faget. Når jeg har valgt å undersøke fenomenet konkurranse i kroppsøving er bakgrunnen for dette at konkurranse utpeker seg som svært dominerende i faget, og det er hensiktsmessig å undersøke hvordan elever opplever dette. Det har kommet frem mange forskjellige synspunkter som tyder på svært ulike opplevelser og oppfatninger i forbindelse med konkurranse. Drøftingen av mine hovedfunn har jeg delt inn i de tre kategoriene høyt konkurranseinstinkt, blomstring i et sosialt fellesskap og feilfokusering.

Høyt konkurranseinstinkt blant noen av elevene har vist seg å ha ringvirkninger på de andre som deltar i undervisningen. Holdningene påvirker handlingene til elevene som ønsker å vise seg frem og er villig til å bryte noen regler for å oppnå ønsket utfall i konkurransen. Dette viser seg å føre til ekskludering av andre elever samtidig som det blir mindre fokus på samarbeid og ideen om å spille hverandre gode. Regelbrudd strider imot sunn konkurransekultur og vil ifølge Kant (2002) og pliktetikken være umoralsk fordi man behandler mennesker som midler og ikke mål i seg selv. Selv om elever gjør alt for å vinne spillet, som er hovedmålet med selve konkurransen, strider dette imot gode og riktige handlinger som gjør oss til moralske individer. Ifølge bred internalisme vil slike holdninger elever har til konkurranse basere seg på instrumentell verdi fremfor å ta vare på spillets integritet og egenverdi. Når det er sagt kan formalismens utgangspunkt for nedskrevne regler og overholdelse av disse virke både fornuftig og læringsfremmende i skolen, dette fordi det er intuitivt for elevene og konstruktivt rettet mot elevenes moralske læring.

Når formalismen ikke blir dekkende nok, vil konvensjonalismen bidra med forståelsen av hvordan spill og konkurranse foregår i et blomstrende sosialt fellesskap. Blomstring i et sosialt fellesskap vil ifølge Morgan (2012) være et godt utgangspunkt for å lære seg interne goder og verdier som gjør oss i stand til å utvise gjentatte gode handlinger. Dette er også hovedessensen i Aristoteles (1999) forståelse av det gode liv som handler om å gjøre de rette tingene gjennom praktisk visdom og dydighet. I likhet med Arnolds

sportsmanship (1997) med fokus på relasjoner gjennom praksisfeltet skal man anerkjenne andre i spillet for å skape en følelse av tilhørighet hos alle elever med en genuin omsorg for dem. For mange av elevene er det disse mellommenneskelige forholdene som har betydning for dem i spill. Å vinne spillet er ikke alt som betyr noe, men å være en god venn med altruistiske trekk er viktig for god utøvelse av konkurransen.

Feilfokusering handler om elevenes syn på hvordan konkurransen utspiller seg i undervisningen. Den fremstår som instrumentell med ferdighetsfokus og en vinnermentalitet som overstyrer andre viktige egenskaper i møte med konkurransen og de andre elevene. Mer fokus på andre tilnærminger til konkurranse enn kun å vinne kan være hensiktsmessig i en utdanningskontekt. Elever etterlyser aktiviteter som bygger på teambuilding og samarbeid, dette kan hjelpe elevene i riktig retning mot aksept og respekt av andre elever som vil være viktig i utvikling av moralsk karakter, men også i fortsettelsen av å skape en sunn konkurransekultur innad i klassen. En mer lekorientert undervisning vil skape en mindre alvorstynget konkurranse som legger grunnlaget for en mer atmosfærisk arena med positivitet og glede. Samtidig kan en for lekpreget aktivitet undervurdere konkurransens egenverdi og integritet.

6.1 Betydning av mine funn

I oppgaven min har jeg fokusert på læreplan KRO1-04 fordi elevene som deltok i min undersøkelse følger denne. Min oppgave kan være relevant for forståelsen av den nye læreplanen som gradvis innføres i skolen fra 1. August 2020, og hvordan denne kan tolkes i lys av mine funn om moralsk utvikling av elevene. Kompetansemålene etter vg2 har et av hovedmålene en egen overskrift med tittelen «idrettsaktivitet» (Udir, 2015e), dette er tatt bort som kategori i den nye læreplanen. Den kommende læreplanen har et underpunkt hvor idrettsaktivitet blir nevnt sammen med lek og andre bevegelsesaktiviteter, det er det eneste stedet i læreplanen hvor idrettsaktivitet blir nevnt (Udir, 2019a). Det er derfor mindre fremtredende i den nye læreplanen til elevene. I mine funn var det tydelige tendenser mot en konkurransekultur som ganger de med høye ferdigheter i ballspill og hvor elever ønsker å være best. Samtidig vil den nye læreplanen i faget forsøke å ivareta elevens helse på best mulig måte ved å se fysisk aktivitet i sammenheng med psykisk helse (Udir, 2019b). Det moralske aspektet ved konkurranse som kommer frem i min oppgave tyder på at det blant annet er de

psykologiske faktorene som forårsaker negative opplevelser i faget for noen av elevene. Høyt konkurranseinstinkt blant elevene påvirker hvordan de behandler medelevene sine, hvordan de snakker til hverandre og hvordan de fremstår. Konkurransen i faget som den utspiller seg for elevene i min undersøkelse har et forbedringspotensial når det kommer til å ta vare på elevenes psykiske helse. Hvordan elever behandler andre elever i moralske dilemmaer påvirker deres psykiske helse som viser seg å være svært viktig i et helhetlig helseperspektiv.

Elever skal kunne reflektere over likestilling og likeverd som en del av kroppsøvingfaget, samtidig som de skal utvikle gode holdninger og kompetanse (Udir, 2019c). Dette vil den moralske utviklingen elevene utsettes for i undervisningen kunne bidra med. Det vil derfor kunne bidra med refleksjon blant lærere om hvordan faget bør praktiseres for å kunne nå målene om moralsk utvikling av elever samtidig som de skal ivareta verdiformidlingen som skolen står til ansvar for.

Det som er nytt i den nye læreplanen i relevans til min oppgave er at det skal være mindre fokus på den ferdige idretten som man møter utenfor skolen i organisert idrett. Idrett skal rettes mer mot bevegelsesaktivitet med allsidig og variert innhold i undervisningen (Udir, 2019b). En slik tilnærming til fagets innhold vil kunne redusere elevenes fokus på vinnere og tapere i konkurransen. I mine funn forteller elevene om et innhold i faget som domineres av ballidrett med minimalt innslag av lek eller andre aktiviteter som ikke baserer seg på konkurranse. Elevenes etterlysning av mer allsidighet og mindre fokus på konkurranse kan underbygge begrunnelsen for den nye lærerplanens vektlegging av mer lek og allsidige bevegelsesaktiviteter. Fokuset rettes mer mot samarbeid og deltakelsen i faget hvor målet er å øke elevens bevisstgjøring rundt hverandres forutsetninger og muligheter i faget. Det skal bidra til økt forståelse blant elever om hvorfor inkludering og anerkjennelse av alle er viktig i undervisningen. Det har vist seg i resultatene av min undersøkelse at samhold og godt samarbeid elevene seg imellom er viktig for deres trivsel og hvordan de opptrer i konkurransen. Verdiformidlingen i skolen skal hjelpe elevene med å kunne leve, lære og arbeide sammen i et komplekst fellesskap (Udir, 2017b).

6.2 Relevans til annen forskning

Det har vært en gjennomgående forståelse i mine funn mot en hovedfokusering på vinnere og tapere av konkurransen slik elevene opplever det i undervisningen. Dette kan ses på som problematisk når elevene skal tilegne seg moralsk karakter og omgås i et sunt og læringsrikt miljø. Det fremstår samtidig som givende for noen av elevene når de opplever det mindre fryktinngytende. For å sammenfatte mine drøftelser av funn kan man se dem i lys av relevant forskning på området.

Det er i mine funn en tydelig sammenheng mellom gutters positive opplevelser og konkurranse, samtidig som det er jentenes negative opplevelser som knyttes til konkurransen. Det er en tydelig splittelse i hva elevenes fokuseringsområder i forbindelse med konkurranse er. Det er ferdigheter og oppvisning av egne evner som står i motsetning til andre sosiale ferdigheter, for eksempel muntlig oppmuntringer, som verdsetter andres integritet, lekorientert undervisning og teambuilding. Når Aasland et. al. (2019) presenterer i sin studie at elever oftest blir vurdert ut ifra sine fysiske og sportslige ferdigheter er det en ensformig fokusering på faget som egenart og synet på konkurranse er preget av instrumentell verdi.

Konkurranserelaterte aktiviteter kan føre til eksklusjon fremfor inklusjon (Evans, 2004). Inklusjon er en viktig grunnpilar i skolens verdier og gjør det til en ønskelig effekt av undervisningspraksisen i kroppsøvfingsfaget (Opplæringslova, §1-1, 1998). Det kom også frem i opplevelsene til noen av mine informanter hvor eksklusjon, som en konsekvens av konkurranse, ser ut til å prege jentene i større grad. Elevenes opplevelser med konkurransen forsterker ideen om en undervisning som foregår på gutters premisser som Johansen og Andrews (2005) poengterte i sin studie av elevers opplevelser med kroppsøving. Det er en tendens mot at barskhet og modighet er grunnlaget for hvem som gjør det best i faget, og at det er de som er idrettsaktive på fritiden og fremstår som konkurransemennesker som gjennomgående blir vinnerne i faget (Næss, 2000; Safvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Dette er en uheldig forståelse og utvikling av faget som står i fare for å bli sittende fast i en tradisjonell og lite fremtidsrettet tilnærming til faget hvor man forsøker å ivareta mangfoldet av elever og tilrettelegge for dem på best mulig måte.

Ser man på studier som har blitt gjort av effekten til *Sport Education* på faget og konkurranse i undervisningen kan det ha noen positive konsekvenser for elever og deres læring. Sport Education handler om tilrettelegging av god og sunn konkurranse som ikke vektlegger vinnere og tapere i like stor grad, men heller et miljø med tyngde på verdier som samhold, vennskap og lekenhet (Layne, 2014; Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2011). Denne modellen for læring øker sannsynligheten for å utvikle moralske egenskaper og sportsmanship blant elevene slik jeg har drøftet tidligere. Når det tidligere har vist seg å være vanskelig for nyutdannede lærere å endre faget (Solli, 2016; Harvey & O'Donovan, 2013) og at den tradisjonelle maskuline fremtoningen av faget dominerer kan en modell som Sport Education bidra til å endre retning og fokus i faget.

I Aggerholm sitt bidrag til boken «Philosophy: Sport» av Kretchmar (2017) beskriver Aggerholm blant annet hvordan trenere i ungdomsidretten kan ta ansvar for å tilrettelegge for moralsk utvikling i konkurranseidretten og hvordan konkurranse kan være bra for barn og unge. I min undersøkelse kommer det frem hvordan feilfokusering i faget står i veien for læring og positive opplevelser i undervisningen. Det kan være hensiktsmessig å se på hvordan lærere, på lik linje med trenere i Aggerholm sin artikkel, legger opp undervisningen og hvordan de bidrar til moralske utvikling hos elevene sine. Det kunne vært fruktbart og studert hvorvidt lærere benytter seg ukritisk av konkurranse i undervisningen, kanskje uten refleksjon rundt hvorfor elevene skal utsettes for konkurranse. Hva er det som bør være i fokus når konkurranse utspiller seg i undervisningen og hvordan står lærere til ansvar for at konkurransen skal være bra for barn og unge i en skolekontekst?

Referanser

Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the «able» and «less able» student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*. doi:10.1080/13573322.2019.1622521.

Aggerholm, K. (2017). Ethics of Youth Sport. I: R. S. Kretchmar (Red.), *Philosophy: Sport* (s. 223-242). Farmington Hills, MI: Macmillan Reference USA/Gale, a Cengage Company.

Aggerholm, K., Standal, Ø. F. & M. Hordvik. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70:3, 385-400. doi: 10.1080/00336297.2017.1415151.

Annerstedt, C. (2001). Varför undervisa i ämnet idrott och hälsa. I: C. Annerstedt, B. Peitersen & H. Rønholt (Red.), *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik* (s. 123–144). Göteborg: Multicare.

Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk* (Ø. Rabbås & A. Stigen, Overs). Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek. Hentet 14. Mars 2020 fra <https://www.nb.no/items/33de2d48768172f1c9b34be48b61776e?page=1&searchText=aristoteles>

Arnold, P.J. (1968). *Education, Physical Education and Personality Development*. London: Heinemann.

Arnold, P. J. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London: Heinemann.

Arnold, P. J. (1997). *Sport, Ethics and Education*. London: Cassell.

Arnold, P. J. (1999). The virtues, moral education and the practice of sport. *Quest*, 51, 39-57. <https://doi.org/10.1080/00336297.1999.10491667>

Arnold, P. J. (2001). Sport, moral development, and the role of the teacher: implications for research and moral education. *Quest*, 53:2, 135-150. doi: 10.1080/00336297.2001.10491734.

- Bengtsson, J. (2012). Embodied experience in Educational Practice and Research. *Studies in Philosophy and Education* volume 32, 39–53. doi:10.1007/s11217-012-9328-1.
- 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, 69 –83. doi:10.1123/jtpe.30.1.69.
- Bjørklund, O. (2005). Fokusgruppe – Noen metodiske betraktninger. *Økonomisk fiskeriforskning*, årgang 15, 42-50. Hentet 30. September 2019 fra <https://okonomiskfiskeriforskning.no/wp-content/uploads/sites/4/2014/05/Fokusgruppe-Noen-metodiske-betraktninger.pdf>
- Bolter, N., Kipp, L. & Johnson, T. (2018). Teaching Sportsmanship in Physical Education and Youth Sport: Comparing Perceptions of Teachers with Students and Coaches With Athletes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 209-217. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0038>
- Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet 20. April 2020 fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mangehater-kroppsoving>
- Boxill, J. (2003). *Sports Ethics. An anthology*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Butcher, R. & Schneider, A. (1998). Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 25:1, 1-22. doi: 10.1080/00948705.1998.9714565.
- D’Agostino, F. (1981). The Ethos of Games. *Journal of the Philosophy of Sport*, 8, 7-18. <https://doi.org/10.1080/00948705.1981.9714372>
- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: young people’s attitudes. *Research Papers in Education*, 26:4, 499-516. doi: 10.1080/02671522.2010.484866.

- Drewe, S. B. (1998). Competing conceptions of competition: Implications for physical education. *European Physical Education Review*, 4(1), 5–20.
doi:10.1177/1356336X9800400102.
- Durbin, D. T. (2018). Unwritten Rules and the Press of Social Conventions, *Sport, Ethics and Philosophy*, 12:4, 416-434. doi: 10.1080/17511321.2018.1497080.
- Ennis, C. D. (1996). Students' experiences in sport-based physical education: [More than] apologies are necessary. *Quest*, 48(4), 453–456.
doi:10.1080/00336297.1996.10484211.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
<https://doi.org/10.1177%2F1356336X04042158>
- Fangen, K. (2010). Deltagerroller I: K. Fangen, *Deltagende observasjon* (2. utg.). (s. 72-89). Bergen: Fagbokforlaget.
- Feezell, R. M. (1986). Sportsmanship. *Journal of the Philosophy of Sport*, 13, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/00948705.1986.9714436>
- Fielding, M. (1976). Against competition. *Journal of Philosophy of Education*, 10 (1):124-146. doi: 10.1111/j.1467-9752.1976.tb00008.x.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind. An introduction to philosophy of mind and cognitive science*. London: Routledge.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive Phenomenological Method in Psychology. A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Giorgi, A., Giorgi, B. & Morley, J. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. I: C. Willig & S. W. Rogers (Red.). *The Sage Handbook of Qualitative Research In Psychology* (s. 176-192). New York: Sage.
- Gough, W. R. (1998). A Practical Strategy for Emphasizing Character Development in Sport and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69:2, 18-20. doi: 10.1080/07303084.1998.10605063.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Harvey, S. & O'Donovan, T. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18:6, 767-787. doi: 10.1080/13573322.2011.610784.
- Harvey, S., Kirk, D. & O'Donovan, T. (2014). Sport Education as a Pedagogical Application for Ethical Development in Physical Education and Youth Sport. *Sport, Education, and Society* 19:1, 41–62. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Jacobs, F., Knoppers, A. & Webb, L. (2011). Making sense of teaching social and moral skills in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18:1, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.621118>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 185-205). København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, T. & V. Andrews. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift Årgang 89*, 302 – 314. Hentet 3. September 2019 fra https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Teori og analyse I: L. E. Johannessen, F., T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen, *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. (s. 21-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kant, I. (1991). *Education* (G. A. Churton, Overs.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kant, I. (1997). *Morallov og frihet*. Oslo: Gyldendal Forlag. Hentet 5. Mars 2020 fra <https://www.nb.no/items/a8f5917815cd74894d2d9ce146f4482d?page=3&searchText=immanuel%20kant>
- Kant, I. (2002). *Groundwork of the Metaphysics of Morals* (A. W. Wood, Overs.). New Haven, CT: Yale University Press, (Først publisert 1785). Hentet 9. April 2020 fra http://www.inp.uw.edu.pl/mdsie/Political_Thought/Kant%20-%20groundwork%20for%20the%20metaphysics%20of%20morals%20with%20essays.pdf

- Keating, J. W. (1979). Sportsmanship as a moral category. I: E. W. Gerber & W. J. Morgan (Red.). *Sport and the body* (2. Utg). Philadelphia: Lea and Febiger.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York, NY: Routledge.
- Kretchmar, R. S. (2015). Formalism and Sport. I: M. McNamee & W. J. Morgan, *Routledge Handbook of the Philosophy of Sport*, (s. 11–21). London: Routledge.
- Krogh, T. (2003). Debatten om de ulike typer vitenskaper: Åndsvitenskap og naturvitenskap - hva kreves for at noe skal kalles en vitenskap? I: T. Krog, *Historie, forståelse og fortolkning: Innføring i de historiskfilosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. utg.). (s. 100-118). Oslo: Gyldendal.
- Krumsvik, R.J. (2014). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Larsson, H. (2016). Att studera idrott och hälsa. I: H. Larsson, *Idrott och hälsa: I dag, i går, i morgon*. (s. 74-108). Stockholm: Liber.
- Lauder, A. G. & Piltz, W. (2013). Play Practice. Engaging and developing skilled players from beginner to elite. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Layne, T. E. (2014). Competition within Physical Education: Using Sport Education and Other Recommendations to Create a Productive, Competitive Environment. *Strategies*, 27:6, 3-7. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.960124>
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Loland, S. (2002a). *Fair play in sport. A moral norm system*. London: Routledge.
- Loland, S. (2002b). *Idrett og etikk – en innføring*. Oslo: Akilles.
- Loland, S. (2005). Juks – et tema med variasjoner. Eksempler på etiske analyser i konkurranseidrett. *Norsk filosofisk tidsskrift* 57: 40, 57–69.

- Lumpkin, A., & Stokowski, S. (2011). Interscholastic sports: A characterbuilding privilege. *Kappa Delta Pi Record*, 47, 124–128.
DOI:10.1080/00228958.2011.10516576.
- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet—et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvingsundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1-15. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.665>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue (2.utg)*. Notre Dame: university of notre dame press.
- McFee, G. (2004). *Sport, Rules, and Values: Philosophical Investigations into the Nature of Sport*. London: Routledge.
- Meakin, D. C. (1981). Physical education: an agency of moral education?, *Journal of the Philosophy of Education*, 15(2), 241-53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1981.tb00588.x>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen*. Oppdragsrapport nr. 2 – 2015. Høgskolen i Hedmark.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet.
- Morgan, J. W. (1987). “The Logical Incompatibility Thesis and Rules: A Reconsideration of Formalism as an Account of Games.” *Journal of the Philosophy of Sport*, 14, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00948705.1987.9714447>
- Morgan, J. W. (1994). *Leftist Theories of Sport. A Critique and a Reconstruction*. Urbana: University of Illinois Press.

Morgan, J. W. (2012). Broad internalism, Deep Conventions, Moral Entrepreneurs, and Sport, *Journal of the Philosophy of Sport*, 39:1, 65-100. DOI: 10.1080/00948705.2012.675069.

Morgan, J. W. (2016). The Normativity of Sport: A Historicist Take on Broad Internalism. *Journal of the Philosophy of Sport*, 43:1, 27–39.
<http://dx.doi.org/10.1080/00948705.2015.1112240>

Næss, F. D. (2000). Kroppsøving – et fag på guttenes premisser? *Kroppsøving*, 50 (6), 10-13.

Olsson, H. & Sørensen, S. (2013). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
<https://doi.org/10.1080/00313830701485551>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: Trådt i kraft 27. november 1998, sist endret 1. november 2019*. Hentet 23. mai 2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Rabbås, Ø. (1998). *Lykke og moral hos Aristoteles*. Hentet 13. april 2020 fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008082200023

Robinson, P. & Englander, M. (2007). Den deskriptiva fenomenologiska humanvetenskapliga metoden. *Nordic Journal of Nursing Research*, 27, 57-59.
<https://doi.org/10.1177%2F010740830702700113>

Russell, J. S. (1999). Are Rules All an Umpire Has to Work With? *Journal of the Philosophy of Sport*, 26:1, 27– 49. <https://doi.org/10.1080/00948705.1999.9714577>

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. doi:10.1080/17408989.2014.892063.

- Schamberger, B. & Curtner-Smith, M. (2018). Moral development in sport education: a case study of a teaching-oriented preservice teacher. *The Physical Educator*, 75, 546–566. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I3-8159>
- Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne*. Doktoravhandling ved Syddansk Universitet, Odense.
- Sessions, L. W. (2004). Sportsmanship as Honor. *Journal of the Philosophy of Sport*, 31:1, 47-59. DOI: 10.1080/00948705.2004.9714648.
- Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2.utg.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Simon, R. L. (2000). Internalism and Internal Values in Sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 27:1, 1-16. DOI: 10.1080/00948705.2000.9714586.
- Simon, R. L. (2003). Sports, Relativism, and Moral Education. I: J. Boxill (Red.), *Sports Ethics. An anthology* (s. 15- 28). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Simon, R. (2004). From ethnocentrism to realism: Can discourse ethics bridge the gap. *Journal of the Philosophy of Sport*, 31, 122–41. <https://doi.org/10.1080/00948705.2004.9714656>
- Solli, A. (2016). *Vil ha mer forskning på kroppsøving*. Utdanning, 2, 30. Hentet 03. September 2019 fra <https://episerver.utdanningsnytt.no/magasin/2016/februar/vil-ha-mer-forskning-pa-kroppsoving/>
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Abingdon: Routledge.
- Stigen, A. (1977). *Aristoteles. En innføring*. Oslo: Dreyers Forlag. Hentet 10. Januar 2020 fra <https://www.nb.no/items/04fa9b61212bceb07cd900d1445cb758?page=2&searchText=aristoteles>
- Stolz, S. A. (2014). *The philosophy of physical education. A new perspective*. London, UK: Routledge.

- Suits, B. (1979). What is a Game? I: E. W. Gerber & W. J. Morgan (Red.), *Sport and the Body: A Philosophical Symposium*. (2. Utg.). Philadelphia: Lea & Febiger.
- Suits, B. (2005). *The Grasshopper: Games, Life, and Utopia*. Toronto, ON: Broadview Press. (Først publisert 1978).
- Surprenant, W. C. (2014). Physical Education as a Prerequisite for the Possibility of Human Virtue. *Educational Philosophy and Theory*, 46:5, 527-535. DOI: 10.1080/00131857.2013.779210
- Sæle, R. O. (2013). Fair play i kroppsøving i lys av aristotelisk dydsetikk. *Nordic Journal of Applied Ethics*, 7(1), 88-104. <https://doi.org/10.5324/eip.v7i1.1792>
- Thaagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Prinsipper for opplæringen: Læringsplakaten*. Hentet 3. November 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet 15. Mai 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Prinsipper for opplæringen: Sosial og kulturell kompetanse*. Hentet 2. Februar 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Kroppsøving-veiledning til læreplan: Fair-play i kroppsøving – sunne verdier og folkeskikk*. Hentet 2. Februar 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/4-tematekster/fair-play-i-kroppsoving--sunne-verdier-og-folkeskikk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-4)*. Hentet 7. Mai 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg2>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Samarbeid mellom heim og skole*. Hentet 04. januar 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?kode=kro01-05&lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Verdigrunnlaget i opplæringa*. Hentet 18. Mai 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag?kode=kro01-05&lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet 4. Mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet 4. Mai 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemal-og-vurdering/kv187>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Overordnet del: menneskeverdet*. Hentet 1. Juni 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til faglærer

Vedlegg 3: Intervjuguide til fokusgruppeintervjuet

Vedlegg 4: Intervjuguide til enkeltintervjuet med Sonja

Vedlegg 5: Intervjuguide til enkeltintervjuet med Petunia

Vedlegg 6: Intervjuguide til enkeltintervjuet med Snefrid

Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Konkurranse i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever konkurranseaktivitet i kroppsøvingundervisningen på skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kartlegge hvilke opplevelser elever sitter igjen med når konkurranseaktivitet blir praktisert i kroppsøvingundervisningen som foregår på skolen. Jeg ønsker å få innsikt og større kunnskap om tanker, erfaringer og synspunkter elever gjør seg opp når de utsettes for konkurranse i faget, og hvordan dette påvirker dem positivt og negativt. Dette vil gi større innsikt i elevers erfaringer og meninger rundt kroppsøving og hvilke refleksjoner de har rundt praktiseringen av faget slik det utartes i dag. Forskningsspørsmålet mitt er «Hvordan opplever elever på videregående skole konkurranseaktivitet i kroppsøvingundervisningen?».

Dette er et prosjekt som vil bli gjort i sammenheng med min masteroppgave jeg skal skrive for Norges Idrettshøgskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet omhandler elever som går på videregående skole. Utvalget er trukket ut fra henvendelse til skolen du går på via hjelp fra skolens ledelse og kroppsøvingslæreren for klassen din. Utvalgsriterier for prosjektet er elever som følger fast undervisning i kroppsøving på skolen og går i første, andre eller tredje trinn på videregående skole. Henvendelsen til dette prosjektet blir gitt ut til alle elevene i klassen din.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg har skal benytte meg av i dette masterprosjektet er gruppeintervju og ikke-deltakende observasjon. Opplysninger som vil bli samlet inn er elevens egne tanker og erfaringer som blir gjort i undervisningen eleven har deltatt i. Andre opplysninger som vil bli inkludert er alder og kjønn. Opplysningene som innhentes blir registrert via lydopptak og notater. Disse vil videre bli lagt inn elektronisk for videre konfidensielt bruk til masteroppgaven min. Et gruppeintervju vil vare i ca. en time og vil foregå med andre medelever til stede. Observasjonen jeg foretar meg vil være ikke-deltakende, det vil si at jeg skal sitte på sidelinjen og observere en kroppsøvingsøkt klassen har. Da vil det ikke foregå noen videoopptak, men kun notater jeg skriver ned på papir. Dette er kun et supplement til gruppeintervjuet jeg kommer til å gjøre i etterkant.

Foresatte til elever under 18 år kan ta kontakt for å få innsyn og tilgang til intervjuguide i forkant av prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det som fremkommer i prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, medelever eller lærere du har i kroppsøvingsfaget.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Tilgangen til opplysningene går til institusjonen Norges Idrettshøgskole ved prosjektansvarlig Kenneth Aggerholm og forsker for masterprosjektet, Elise Skyer.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.06.20. Etter prosjektstutt vil opplysningene om deg bli slettet fra systemene.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges Idrettshøgskole ved Kenneth Aggerholm som kan nås via e-post (kenneth.aggerholm@nih.no)
- Vårt personvernombud: personvernombud@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Elise Skyer

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Konkurranse i kroppsøvfingsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- å delta i å bli observert

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.06.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til faglærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Konkurransen i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever konkurranseaktivitet i kroppsøvingundervisningen på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kartlegge hvilke opplevelser elever sitter igjen med når konkurranseaktivitet blir praktisert i kroppsøvingundervisningen som foregår på skolen. Jeg ønsker å få innsikt og større kunnskap om tanker, erfaringer og synspunkter elever gjør seg opp når de utsettes for konkurranse i faget, og hvordan dette påvirker dem positivt og negativt. Dette vil gi større innsikt i elevers erfaringer og meninger rundt kroppsøving og hvilke refleksjoner de har rundt praktiseringen av faget slik det utartes i dag. Forskningsspørsmålet mitt er «Hvordan opplever elever på videregående skole konkurranseaktivitet i kroppsøvingundervisningen».

Dette er et prosjekt som vil bli gjort i sammenheng med min masteroppgave jeg skal skrive for Norges Idrettshøgskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet omhandler elever som går på videregående skole. Utvalget er trukket ut fra henvendelse til skolen du jobber på via hjelp fra skolens ledelse og kroppsøvinglærere på skolen. Utvalgsriterier for prosjektet er elever som følger fast undervisning i kroppsøving på skolen og går i første, andre eller tredje trinn på videregående skole. Henvendelsen til dette prosjektet blir gitt ut til alle elevene i klassen du underviser for.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg har skal benytte meg av i dette masterprosjektet er gruppeintervju og ikke-deltakende observasjon. Opplysninger som vil bli samlet inn er elevens egne tanker og erfaringer som blir gjort i undervisningen eleven har deltatt i. Andre opplysninger som vil bli inkludert er alder og kjønn. Opplysningene som innhentes blir registrert via lydopptak og notater. Disse vil videre bli lagt inn elektronisk for videre konfidensielt bruk til masteroppgaven min. Et gruppeintervju vil vare i ca. en time og vil foregå med flere elever til stede. Observasjonen jeg foretar meg vil være ikke-deltakende, det vil si at jeg skal sitte på sidelinjen og observere en kroppsøvingssøkt klassen din har. Da vil det ikke foregå noen videoopptak, men kun notater jeg skriver ned på papir. Dette er kun et supplement til gruppeintervjuet jeg kommer til å gjøre i etterkant.

Foresatte til elever under 18 år kan ta kontakt for å få innsyn og tilgang til intervjuguide i forkant av prosjektet. Som lærer vil deltakelsen innebære at elever kan nevne hun/han i sine beskrivelser iht. spørsmål knyttet til forskningsprosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det som fremkommer i prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, elever eller kollegaer på skolen du jobber på.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Tilgangen til opplysningene går til institusjonen Norges Idrettshøgskole ved prosjektansvarlig Kenneth Aggerholm og forsker for masterprosjektet, Elise Skyer.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.06.20. Etter prosjektslutt vil opplysningene om deg bli slettet fra systemene.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges Idrettshøgskole ved Kenneth Aggerholm som kan nås via e-post (kenneth.aggerholm@nih.no)
- Vårt personvernombud: personvernombud@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Elise Skyer

Samtykkeerklæring

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

- å delta i gruppeintervju
- å delta i å bli observert

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.06.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide til fokusgruppeintervjuet

Tema	Forskningsspørsmål	Spørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none"> - Fortell om deg selv - Forholdet til kroppsøving faget i dag 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva heter du, alder, fritidsaktiviteter - Forhold du har til kroppsøving i dag? - Tidligere erfaring med kroppsøving, fra barneskolen og frem til i dag.
Konkurrans	<ul style="list-style-type: none"> - Forhold til konkurranse - Begrepet «konkurranse» 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du på når jeg sier «konkurranse»? - Hva er ditt forhold til konkurranseaktiviteter? - Hva innebærer konkurranse for deg? - Hva er dine tanker om konkurranse sin plass i kroppsøving faget?
Konkurrans i undervisning	<ul style="list-style-type: none"> - Konkrete hendelser - Fordeler og ulemper - Erfaringer på godt og vondt - Henvisning til relevant forskning 	<ul style="list-style-type: none"> - Kan dere fortelle om sist gang dere hadde konkurranserelaterte aktiviteter i undervisningen? Hva gjorde dere, hva følte dere? - Hva opplevde du som positivt og hva opplevde du som negativt? - Hva skal til for at du opplever gode erfaringer i møte med konkurranse? - Hva skjer når du opplever negative opplevelser i møte med konkurranse? - Forskning viser at de som trives best og gjør det best i faget, bedriver med organisert idrett på fritiden. Hva tenker dere om det? Og hvorfor tror dere det er slik? - Hva er likhetene mellom organisert idrett og kroppsøving? Og hva er forskjellene? - I en amerikansk studie om konkurranse i kroppsøving ble elever med ulike ferdighetsnivå intervjuet og observert, det viser seg at de med lavere ferdigheter er mindre deltakende og involverende, de føler seg nærmest ekskludert. Hva tenker dere om dette?
Læringsmiljø	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er det i deres klasse? - Samarbeid og kommunikasjon - Atferd i kroppsøving 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ser dere på samspill og samarbeid i klassen din når dere er i undervisning?

		<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er det med samarbeid og kommunikasjon under konkurranseaktivitet sammenliknet med andre type aktiviteter? - Hvordan vil du beskrive deg selv og din opptreden i møte med konkurranse? - Hvordan synes du at du selv takler konkurranse i kroppsøving?
Læringsutbytte	<ul style="list-style-type: none"> - Beregnet tid som går til konkurranse - Hva skal dere lære? - Fordeler og ulemper 	<ul style="list-style-type: none"> - Har dere mye konkurranse i undervisningen? - Hva lærer dere av konkurranse? - Kan du tenke deg om det er noen negative konsekvenser i møte med konkurranseaktivitet? - Er det noen fordeler?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Tanker om intervjuet - Tilbakemeldinger 	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe mer dere har lyst til å si før vi avslutter? - Er det områder innenfor dette temaet som ikke har kommet frem her og som dere syntes bør belyses? - Hvordan syntes dere gruppeintervjuet gikk? - Takke for hjelpen og avslutte intervjuet.

Vedlegg 4: Intervjuguide til enkeltintervjuet med Sonja

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Kan du fortelle om en situasjon hvor du deltok i konkurranse og beskrive denne?	Hva følte du? Hvordan føles det å ikke bli inkludert?
Du nevnte i forrige intervju at du hadde et litt anstrengt forhold til kroppsøving, kan du fortelle litt mer om det?	
Du nevnte også press, at du følte på press i forbindelse med konkurranse. På hvilken måte føler du press når det er konkurranse?	Hvordan føles det?
Hva skal til for at du opplever de genuint gode opplevelsene i forbindelse med konkurranse?	Tror du det er mulig å få til?
Du driver med kickboksing og du liker jo åpenbart fysisk aktivitet og kroppsøving til tider, hva er det som gjør at du liker kroppsøving da?	Hva skjer med deg da?
Du forteller at du føler konkurranseinstinkt på noe og at det handler om å bli engasjert, og det skjer når læreren fremstiller det på en morsom måte. Hva skal til for at du syns det er morsomt og du blir engasjert?	Hva skjer når du opplever negative opplevelser i møte med konkurranse?
Hvordan syns du at konkurranse bør foregå i undervisningen?	
Du nevnte sist at du ikke syntes konkurranse er gøy når du prøver og prøver, men får det likevel ikke til. Hva tror du skal til for at du skal føle mestringsfølelse og at du faktisk skal klare det når du prøver?	Hva er det motiverer deg i konkurranse?
Du beskriver deg selv som positiv når dere har konkurranse, du er flink til å heie på andre og prøve å spre glede ved å oppmuntre de andre når du selv ikke føler deg kjempemotiverte. Opplever du at det er mange som ikke er like positiv som deg selv?	Hva tenker du om det? Hvorfor er det slik, tror du? Hvordan føles det å ikke bli inkludert?
Hva tror du dere skal lære av konkurranse?	Hva får du selv ut av konkurranse?
Har du noen avsluttende kommentarer du har lyst til å legge til?	Hvordan synes du intervjuet med meg gikk?

Vedlegg 5: Intervjuguide til enkeltintervjuet med Petunia

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hvordan opplever du konkurranse i timene?	Hvis du tar utgangspunkt i den økten dere hadde sist, kan du prøve å beskrive den opplevelsen?
Jeg spurte dere forrige gang om dere synes det er for mye konkurranse i kroppsøving, og da svarer du at dere som regel har konkurranse i timene. hvorfor er det slik, tror du?	
Du nevnte sunn konkurranse forrige gang. klarer du å beskrive hva du legger i sunn konkurranse?	Hvordan tror du man kan tone ned den «være-best-mentaliteten»?
Jeg spurte dere sist om det var noen negative konsekvenser i møte med konkurranse. Da svarte du at man ikke føler seg god nok hvis man ikke får det til, hvorfor er det slik at man ikke føler seg god nok?	Hva skjer hvis du opplever negative konsekvenser når du konkurrerer?
Jeg spurte dere sist om dere synes dere hadde for mye konkurranse. Da svarte du at man heller burde sette mer fokus på treningsglede slik at man får lyst til å trene for resten av livet også. Det er litt av formålet med hele kroppsøvingfaget. Føler du det er for lite fokus på akkurat det i undervisningen?	Hva skal til for å skape treningsglede hos deg?
Du nevner at du synes det er viktig med helse, og det er en viktig del av faget, er det andre ting du tror man skal lære av faget?	Hva legger du i godt samarbeid?
Hvis vi går tilbake til konkurranse. Hva er det konkurranse handler om for deg?	Hva tror du man kan lære av konkurranse?
Føler du det er noe du ikke har fått sagt i løpet av samtalen vår som du har lyst til å si?	Hvordan synes du det gikk?

Vedlegg 6: Intervjuguide til enkeltintervjuet med Snefrid

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Kan du prøve å beskrive hvordan du opplevde denne timen med fotball og volleyball?	Hvordan føles det når andre dribler forbi deg?
Du fortalte sist at på ungdomsskolen tok elevene gymtimene veldig alvorlig, og at det ofte ble dårlig stemning blant elevene. Hvordan oppleves det nå?	Hvorfor tror du det er slik? Hvorfor hender det at du gruer deg til kroppsøvingsundervisningen?
Forrige intervju nevnte du også press og at noen ganger kan det bli mye konkurransefokus i timene. Hvordan opplever du det?	Hvordan ønsker du at det skal være da?
Du nevnte at dere har mye ballspill. Kunne du ønske at dere hadde mer av andre type aktiviteter?	Hvorfor mener du det?
Hva er det som motiverer deg i konkurranse?	Hva skal til for at du blir motivert? Hva er det som gjør at du syntes lagidretter er gøy?
Du nevnte også sist at det burde være mer fokus på aktivitet og helse. Kan du prøve å utdype det?	
Hva tror du dere skal lære av konkurranseaktivitet i kroppsøving?	Tror du man lærer noe av å tape i konkurranse? Hva er det konkurranse gjør med deg da? Hvordan vil du si at du er i konkurranse da? Hvordan opptrer du?
Hva gjør det med deg hvis du opplever noe negativt i forbindelse med konkurranse, for eksempel negative tilbakemeldinger eller kjefting?	
Hvordan opplever du de andre i klassen din i møte med konkurranse?	
Har du lyst til å tilføye noe på tampen av samtalen vår?	Hvordan synes du det gikk?

Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

15.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Konkurranse i kroppsøvingsfaget

Referansenummer

630018

Registrert

21.07.2019 av Elise Skyer - elisesk@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kenneth Aggerholm, kenneth.aggerholm@nih.no, tlf. [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elise Skyer, elisesk12@gmail.com, tlf. [REDACTED]

Prosjektperiode

16.09.2019 - 03.06.2020

Status

22.11.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

22.11.2019 - Vurdert

Vi viser til endringene registrert 14.11.2019 og 22.11.2019. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d1b62a6-dabd-4e14-8de4-7b1507549a6f>

1/3

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

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

13.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.08.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d1b62a6-dabd-4e14-8de4-7b1507549a66>

2/3

databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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