

Casper Endré Pedersen

Didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøving

En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere begrunner
didaktiske valg rundt bruk av konkurranse i kroppsøving

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2021

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøving, med utgangspunkt i lærernes perspektiv. Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan lærere begrunner didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøving.

Denne undersøkelsen hører til under det fortolkende paradigmet vitenskapsteoretisk. Det er brukt en kvalitativ tilnærming med semi-strukturerte kvalitative forskningsintervjuer av fire kroppsøvingslærere, samt fullstendig observasjon av undervisningen til en av disse lærerne for å undersøke problemstillingen. Empirien er diskutert med bakgrunn i Wolfgang Klafki sine dannelseteorier om material, formal og kategorial dannelse, Peter Arnold sine beskrivelser av læring om, i og gjennom bevegelse, samt sportsånd og ideen om den gode og rettferdige konkurransen. I tillegg er tidligere forskning innenfor konkurranse og annen relevant litteratur anvendt.

Lærerne inkluderer konkurranse på bakgrunn av flere didaktiske valg i sin undervisning. Konkurranse blir sett på som et verktøy for utvikling og en mulighet for elevene til å yte best mulig. Konkurranse blir sett på som en naturlig del av kroppsøving. Øving før, under og etter konkurranse ses i sammenheng med betydningen av å sette seg mål, øving og innsats i faget. Konkurranse kan være et utgangspunkt for mestring, glede og nytelse hos elevene. I møte med konkurranser kan elevene løse oppgaver og utfordringer med bruk av kreativitet og nye løsninger. Konkurranse er et godt utgangspunkt for refleksjon og diskusjon i faget. Konkurranse er sett på som noe sosialt, det innebærer samarbeid, samspill og deltakelse i aktiviteter med andre som er sentrale verdier i faget. Didaktisk er det avgjørende hvilke type konkurranser man inkluderer, hvordan disse organiseres, formidles og gis tilbakemeldinger på.

De didaktiske begrunnelsene kan i stor grad knyttes til formal dannelse. Begrunnelsene er også basert på både egenverdi og nytteverdi i kroppsøvingsfaget. Egenverdien ser ut til å ha forrang over nytteverdien i de didaktiske begrunnelsene. Den gode og rettferdige konkurransen i samsvar med utøvelse av god sportsånd har pekt seg ut som to sentrale forutsetninger for utøvelse av all konkurranse i kroppsøving.

Nøkkelord: kroppsøving, konkurranse, didaktikk, dannelse.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning.....	7
1.1 Problemstilling	7
1.2 Konkurransen i kroppsøving	8
1.3 Læreplanen.....	10
1.4 Studiens oppbygning.....	11
2. Tidligere forskning	12
3. Teori.....	17
3.1 Material, formal og kategorial dannelse.....	17
3.1.1 Material dannelse.....	18
3.1.2 Formal dannelse.....	19
3.1.3 Kategorial dannelse	21
3.2 Læring om, i og gjennom bevegelse.....	22
3.2.1 Læring om bevegelse.....	22
3.2.2 Læring i bevegelse.....	23
3.2.3 Læring gjennom bevegelse.....	24
3.3 Et analytisk rammeverk.....	25
3.3.1 Egenverdi og material dannelse.....	27
3.3.2 Egenverdi og formal dannelse	27
3.3.3 Nytteverdi og material dannelse	27
3.3.4 Nytteverdi og formal dannelse.....	28
3.3.5 Ikke et vannrett skille.....	28
3.4 Den gode og rettferdige konkurransen	29
3.5 Sportsånd	31
4. Metode	33
4.1 4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	33
4.1.1 Betydningen av for forståelse	34
4.2 Kvalitativ metode og forskningsintervju	35
4.2.1 Intervjuguiden.....	35
4.2.2 Utvalget til studien.....	36
4.2.3 Forberedelser og selve intervjusituasjonen.....	37

4.2.4	Transkribering og analyse.....	38
4.3	Observasjon.....	39
4.4	Forskningsetikk.....	41
4.5	Legitimitet og troverdighet	43
5.	Resultat og diskusjon	46
5.1	Presentasjon av deltakerne i studien.....	46
5.2	Hvordan begrunner lærere didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøvingsundervisning?	47
5.2.1	Utvikling og mulighet til å yte best mulig	47
5.2.2	Konkurranse som en del av faget og naturlig mål av øving	51
5.2.3	Mestring i faget.....	57
5.2.4	Kreativitet, problemløsning og konflikthåndtering	61
5.2.5	Konkurranse som utgangspunkt for refleksjon.....	64
5.2.6	Det sosiale ved en konkurranse	69
5.2.7	Hvordan konkurransen kommuniseres og organiseres er avgjørende	72
6.	Avsluttende refleksjoner.....	78
6.1	Studiens mest fremtredende funn.....	78
6.2	Studiens begrensninger og betydninger.....	80
6.3	Veien videre	81
	Referanser	82
	Vedlegg	89

Forord

Omsider er arbeidet med masteroppgaven ved veis ende. Med det er også tiden som student et tilbakelagt kapitel. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg mange erfaringer jeg vil ta med meg inn i lærergjeringen.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til veilederen min, Kenneth Aggerholm, professor ved Norges Idrettshøgskole. Du har lagt opp veien og styrt meg i riktig retning gjennom prosessen. Du har gitt meg gode og nyttige tilbakemeldinger, og vist en forståelse både faglig og personlig knyttet til muligheter og utfordringer i arbeidet med studien.

Lærerne som stilte velvillig opp og satte av tid i sin travle hverdag til å bidra til denne studien fortjener en hjertelig takk. Deres vilje og positivitet til å dele tanker, begrunnelser, argumentasjoner, opplevelser og erfaringer har vært avgjørende for gjennomførelsen av studien.

Videre fortjener Kaja en oppmerksomhet og en stor takk for hjelpen med korrekturlesing og støtte i forbindelse med denne oppgaven.

Den pågående pandemien har skapt ekstra utfordringer i arbeidet med masteroppgaven. Begrenset tilgang til skolens lokaler har gitt utfordringer med tanke på benyttelse og tilgjengelighet av lesesal og bibliotek. Det har også gitt utfordringer knyttet til innsamling av empiri, intervjuer har blitt forskjøvet og endret, og observasjoner har blitt avlyst.

Fredrikstad, juni 2021

Casper Endré Pedersen

1. Innledning

I denne innledning skal jeg først ta for meg hva jeg skal gjøre i min masteroppgave og derunder min problemstilling. Deretter forklare hvordan jeg skal gjøre dette og hvorfor dette temaet og denne problemstillingen kan være interessant å undersøke. Til slutt vil jeg si noe om konteksten og plassen til temaet i min oppgave.

1.1 Problemstilling

Dette prosjektet omhandler konkurranse i kroppsøving. Jeg ønsker å arbeide med dette prosjektet av flere grunner, deriblant egen interesse for tematikken. Dette kan potensielt være et nyttig bidrag i diskusjonen om hvordan undervise i kroppsøving og for å belyse og sette fokus på konkurranse i kroppsøving. Tematikkens relevans og aktualitet i løpet av så mange år synes jeg er spennende og interessant. Dette sammen med de åpenbare utfordringene, forskjellen fra en idrettskontekst til en skolekontekst, det at konkurranse synes å være vanskelig å unngå og de mulige konstruktive virkningene gjør tematikken spennende å undersøke. Videre ønsker jeg å undersøke på hvilken måte lærere forholder seg til dette didaktisk. Hvilke tanker har de rundt å inkludere dette i sin undervisning. Jeg tar ikke sikte på å undersøke hvor ofte eller hvor mye dette benyttes, ei heller svare på hvorvidt det bør være en del av faget eller ikke. Jeg antar at det vil dukke opp konkurransepregede situasjoner eller aktiviteter i deres undervisning og er ute etter å undersøke tanker, refleksjoner rundt disse situasjonene didaktisk. Gjennom begrunnelser og argumenter fra lærerne vil jeg få frem tanker rundt hvorfor-spørsmålet knyttet til konkurranse i kroppsøving. Jeg har utarbeidet følgende problemstilling.

Hvordan begrunner lærere didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøvingundervisning?

Jeg endte opp med denne problemformuleringen da den først og fremst dekker tematikken konkurranse i kroppsøving. Videre indikerer den at jeg skal undersøke hvordan lærere begrunner og argumenterer for sin bruk av konkurranse i en kroppsøvingkontekst. I problemformuleringen er også ordet didaktisk implementert, dette fordi jeg skal undersøke hvordan de argumenter og begrunner med bakteppe i didaktiske valg. Hva bringer konkurranse med seg inn i undervisningen som fører til læring hos elevene. I læreplanen og ikke minst praksisen av faget står idrettsaktiviteter

sterkt, og idrettsaktiviteter er igjen ofte assosiert med konkurranser. Læreren sier ikke noe konkret om hvordan eller hvor mye man skal undervise i de ulike delene eller hvordan. Det er lærerne gjennom sine metoder som skal sørge for at elevene tilegner seg den kompetansen de skal. Det er disse didaktiske argumentene og begrunnelsene for konkurranse i faget jeg er ute etter å undersøke.

Jeg skal undersøke problemstillingen gjennom et fortolkende paradigme og kvalitative forskningsmetoder. Gjennom hermeneutisk metode som omhandler fortolkning av tekster skal jeg analysere og svare på problemstillingen. Kvalitative forskningsintervju supplert med fullstendig observasjon skal være metodene som hjelper meg på veien mot svar på problemstillingen.

1.2 Konkurransen i kroppsøving

I en kroppsøvingssammenheng forutsetter konkurranse visse aktiviteter, og vil ikke gi mening eller gjøre seg gjeldene til enhver tid i undervisningssammenheng. Det må finnes noe å konkurrere i eller om, og har man yoga, kreativitet eller avspenning eksempelvis egner dette seg mindre til å konkurrere i enn idrettsaktiviteter, ballspill og lignende.

Det kan også være nødvendig å operasjonalisere og avklare hva man legger i begrepet konkurranse. Jeg forstår konkurranse som det Kjørmo (1986) beskriver som «idrettskonkurranse». Her trekkes frem fire typiske karakteristikk som omfatter at det er en sosial situasjon, med flere involverte. Aktiviteten utføres med utgangspunkt i visse normer eller regler, slik at det er like vilkår for aktørene. Det er en standard for sammenligning av prestasjon, enten et ideelt prestasjonsnivå eller tidligere prestasjoner. Til slutt må denne standarden være kjent for en annen person enn utøveren selv, slik at man kan bedømme prestasjonen. Disse karakteristikkene danner den objektive konkurransesituasjonen. Like interessant er den subjektive konkurransesituasjonen med reaksjon og konsekvens. Dette er en subjektiv vurdering av den objektive konkurransen, og det omhandler de subjektive oppfatningene og vurderingene man gjør seg. Disse vil skje uavhengig av om man deltar frivillig eller blir satt i en konkurransesituasjon (Kjørmo, 1986). Opplevelse av suksess i en idrettskonkurranse kan ofte tenke seg å være gitt ved at nederlag gir negativ konsekvens og seier gir positiv konsekvens, i tillegg til en nøytral effekt i noen tilfeller. Kjørmo (1986) forklarer at det ikke

nødvendigvis er så enkelt. Suksess er ikke alltid betinget av at man vinner over motstanderen, den baserer seg i større grad på den subjektive vurderingen om man har gjort det bra i relasjon til den aktuelle standard for sammenligning. Er den subjektive oppfatningen om at man har gjort det bra, vil en konkurranse som regel gi positiv konsekvens tross tap (Kjørmo, 1986). I tillegg til rammene for hva som skal til for å kategorisere noe som en konkurranse finnes det flere og ulike måter å se og forstå konkurranse på. Eksempelvis skriver Gaffney (2015) at man kan si at en konkurranse er preget av at den er både lekende og på sin måte blodig alvor uten at det nødvendigvis er noe motsigende. Det er fullt mulig å misforstå hva som er en naturlig del av konkurranse og denne faren vet man godt om. Men om man tolker hva det naturlige i en konkurranse er gir den mulighet for at man kan konstruktivt engasjere seg, moralske ambisjoner, moralske prestasjoner og en form for tilfredshet man ikke oppnår andre steder (Gaffney, 2015).

I kroppsøvingfaget kan man si at en idrettsdiskurs er en flere svært fremtredende diskurser. Dette kommer til både ved at idrettsaktiviteter er en av de dominerende aktivitetene i kroppsøving, i tillegg til å være en stor del av den kunnskapen elevene erverver seg i faget. En stor del av kunnskapen elevene sitter igjen med er nemlig lærdom om regler, taktikker og metoder som man innehar og benytter i ulike idretter (Redelius & Larson, 2010). Idrettsdiskursen er utbredt når man ser på kroppsøvingslitteratur i vestlige land, og har vært en av to diskurser som har dominert over lengre tid (McEvelly, Verheul, Atenco & Jess, 2014). Idrett –og helsediskursen i kroppsøvingfaget kan føre til et prestasjonsklima. Med det mener jeg at om man tar med holdninger fra idrett og helse som å konkurrere, sammenligne og fokus på prestasjoner. Vel og merke uten å tilpasse til en kroppsøvingskontekst skiller seg fra det nevnte over ved at det er et skolefag, obligatorisk og har helt andre formål. Et prestasjonsklima kjennetegnes ved å fokusere på mellompersonlig konkurranse, vinne og absolutte prestasjoner basert på sosial sammenligning (Ommundsen, 2006). Mestring i et slikt klima vil i mindre grad være noe man i personlig grad har kontroll over, fordi det forutsetter at man har normative gode prestasjoner sett i sammenheng med andre. Når man ikke har kontrollen over mestring selv, vil dette kunne føre til bekymringer for elevene og opplevelse av press. Over tid kan dette fokuset og klimaet føre til en rekke uheldige konsekvenser i kroppsøvingsundervisningen som redusert utvikling, innsats og motivasjon (Ommundsen, 2006). En idrett –og helsediskurs kan være en årsak til dette

blant de elevene som mistrives sterkt i kroppsøving. Diskursene kan også være med på å sette fokus på prestasjon i motsetning til innsats og fremgang. Innsats og fremgang er kjennetegn i et oppgaveklima. Der likeverdig oppmerksomhet og annerkjennelse blir gitt uavhengig av de ferdighetene man innehar, eller prestasjoner man oppnår. Dette gjør det å mestre til noe kontrollerbart, og skulle man ikke få til en øvelse eller lignende er dette sett på som en naturlig del av læringen (Ommundsen, 2006). Et slikt læringsklima vil være ønskelig i skolen og kroppsøvingfaget uavhengig av hvilke diskurser som måtte finnes i faget.

1.3 Læreplanen

Når jeg skal undersøke konkurranse i kroppsøving er det relevant og interessant å se på hvor i læreplanen dette kan gjøre seg gjeldende direkte eller indirekte. Det er også spesielt interessant med skolestart i 2020, ved å se på utviklingen fra den nye delvis innførte læreplanen og den gamle delvis eksisterende.

Innføringen av den nye læreplanen medfører nye begreper og endringer i fokusområder. En veldig interessant dreining for denne oppgaven er endringen mot et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det som hovedsakelig er endringen beskrives som, «Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Elevene skal i større grad utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Idrett og konkurranse henger i stor grad sammen og en dreining vekk fra idrett vil muligens kunne føre til færre eller annerledes konkurransesituasjoner som skiller seg fra idretten. Idrettsperspektivet er ikke tatt vekk og er fortsatt ivaretatt. Idrettsaktiviteter er ikke lenger et eget hovedområde, men en del av kjerneelementet og begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020). Et annet nytt begrep som gjør seg gjeldende, er øving i tillegg til allerede mye omtalte lek. Dette skal være sentralt i faget og prege både innhold og arbeidsformer. Elevene skal også aktivt medvirke i egen læringsprosess og i den sammenheng reflektere over egen utvikling i faget. I den nye læreplanen er bevegelsesaktiviteter sentralt i faget. Samspill, øving og deltakelse i ulike aktiviteter er fokusområder. Til slutt er innsats blitt mer integrert i kompetansemålene og innsats skal knyttes opp mot å nå mål, fremme læring hos både seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020).

En del av lærerprofesjonen er å operasjonalisere eksisterende og nye læreplaner (Aasen, Prøitz & Rye, 2015). Ser man på det som jeg har nevnt tidligere med tanke på dominansen av idrettsaktiviteter og idrettsdiskursen som er sentral i faget, er nok den nye dreiningen i faget et forsøk på å styre i retning av mindre idrett, og da også mulig mindre eller færre konkurransesituasjoner. Det har fra før da muligens vært en skjevfordeling med tanke på planverk og intensjon. Tydeligere føringer som det man ser nå vil kunne ført til en lavere andel ballsport i undervisningen. Samtidig er det fortsatt profesjonen sitt ansvar å operasjonalisere planverket og vektlegge ulike deler av faget riktig ut ifra læreplanen. Lærerne har fortsatt et handlingsrom og en frihet samtidig med veloverveide og gode læreplaner. På den måten kan lærerne selv operasjonalisere læreplanene ut fra intensjonene, men også tilpasset lokale forhold. Skoleledere har rapportert bedre samhold, pedagogiske diskusjoner, profesjonalitet og kompetanseutvikling som følge av liten styring og stor grad av ansvar for operasjonalisering blant lærerne (Aasen, Prøitz & Rye, 2015).

1.4 Studiens oppbygning

I dette første kapitlet har jeg tatt for meg problemstillingen min og relevansen og konteksten til tematikken min. I kapitel to vil jeg videre ta for meg tidligere forskning på dette feltet som er å anse som relevant opp mot min problemstilling og studie. Deretter vil jeg i kapitel tre presentere det som danner det teoretiske rammeverket i denne studien, og all teori studien baserer seg på. I kapitel fire vil jeg beskrive studiens forskningsdesign gjennom å beskrive min vitenskapsteoretiske tilnærming og hvilke metoder jeg har benyttet for å samle inn min empiri. Deretter følger resultat og diskusjon i kapitel fem som følge av innsamlet empiri og i lys av teorien i studien. Avslutningsvis vil jeg i kapitel seks gjøre noen avsluttende refleksjoner rundt studien.

2. Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg ta for meg hva som er gjort av tidligere forskning innen konkurranse i kroppsøving, og se på hva innen litteraturen på dette området som kan være av interesse med tanke på min problemstilling.

I tidligere forskning på dette området kan man starte med å nevne at det er mange meninger og mange ulike meninger om konkurranse sin plass i kroppsøvingsfaget. I sin litteraturoversikt hevder Brown & Grienski (1992) at på tross av at man aldri har kunnet begrunne verdien av konkurranse i kroppsøving har det alltid vært en del av faget. Den sterke posisjonen er basert på at hverdagen vår er preget av konkurranse, og dermed har det også sin naturlige plass i kroppsøvingsfaget. Dette fremlegges som feilaktig for de aller fleste, da hverdagslivet er mer preget av samarbeid enn av konkurranse (Brown & Grienski, 1992). Denne eldre litteraturoversikten er ganske bastant i sin argumentasjon i forhold til nyere litteratur som jeg skal ta for meg senere. Det er viktig å merke seg at det også finnes annen litteratur fra denne tiden som er av et helt annet syn og problematiserer nettopp at konkurranse handler utelukkende om å vinne og tape. Drewe (1998) ser på konkurranse som opprinnelig en god aktivitet, ved å ikke begrense konseptet konkurranse, se på det kun fra en side og legge fokus på meningen av en konkurranse. Konkurranse sitt engelske ord kan oversettes og betyr å streve sammen. Det er dette man må legge fokus på hevder Drewe (1998), det at man prøver å få til noe sammen.

Konkurranse ser ut til å være en stor del av kroppsøvingsfaget og kanskje også en av de mest dominerende delene av faget. Det er på bakgrunn av at idrettsaktiviteter og spesielt ballspill er det mest dominerende i kroppsøvingsfaget (Redelius & Larsson, 2010). Denne fordelingen gjør at kroppsøving blir et fag som har mange tanker og ideer fra den ordinære idretten. Dette ser ut til å både passe best for og føre til best trivsel for de som allerede er aktive innen idrett. Det er også en interessant forskjell mellom kjønn, der jenter er noe mer negative. Totalt er det en nedgang i positivitet til faget ettersom man blir eldre, noe som er motstridende med de sentrale verdiene i kroppsøving (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2020). Nyberg & Larsson (2012) som har undersøkt hva man skal lære i kroppsøving så også at idrettsaktiviteter preget undervisningen og gode prestasjoner i faget ofte var assosiert med gode

idrettsprestasjoner. Det som ser ut til å prege faget er å være i bevegelse for å få en sunn livsstil, gode idrettslige prestasjoner og lite fokus på å lære gjennom refleksjon og diskusjon over det man gjør. Også Brown & Grieski (1992) støtter oppunder dette. De hevder at konkurransepregede aktiviteter i faget vil gjøre at de mest atletiske og de med best ferdighetsnivå vil bli anerkjent, bli sett, få bedre karakterer, få privilegier, bedre selvtillit og økt motivasjon for faget. Dette vil gjelde minoriteten, mens majoriteten vil oppleve det motsatte. Ut ifra et pedagogisk perspektiv er konkurranse både motstridende og ødeleggende med tanke på læring og ikke noe man ønsker i en utdanningssituasjon. Konkurranse og dens dominans ses på som svært tvilsomt når man skal vurdere god undervisning. Lærere bør dermed være kritiske og finne andre undervisningsmetoder for å nå målene i faget, og en endring må til for å bedre omdømmet til kroppsøving, utnytte potensialet i faget og møte de pedagogiske utfordringene (Brown & Grineski, 1992). Bernstein, Phillips & Silverman (2011) fant også ut at ferdighetsnivå hadde innvirkning på hvordan elevene opplevde konkurransene. Konkurranser hadde en negativ innvirkning på de med lavere ferdighetsnivå med tanke på både erfaringer og holdninger.

Aggerholm, Standal & Hordvik (2018) tar opp spørsmålene rundt om hvorvidt konkurranse egentlig bør være en del av kroppsøving, og om konkurransesituasjoner er forenelig med en skole – og utdanningskontekst. Spørsmålene løftes opp og diskuteres både med argumenter som indikerer fordeler og ulemper i undervisningen, uten å konkludere med hva som nødvendigvis er de riktige argumentene. Støtte for de ulike argumentene finner de i ulike studier, og konkurranse blir sett i lys av både idrettsfilosofiske prinsipper og pedagogiske tilnærmelser (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018).

De systematiserer argumentasjonen for bruk av konkurranse i fire ulike grupper. Unngå, spør, tilpass og aksepter baserer seg på ulike argumentasjon og syn på konkurranse i skolen. De ulike argumentasjonene kan gi ulike svar på spørsmålet om hvorvidt man skal bruke konkurranse som en del av kroppsøving, og om konkurransepregede aktiviteter kan ha et utdanningsmessig godt innhold og eventuelt hvorfor. Avhengig av konteksten i den aktuelle kroppsøvingstimen eller aktiviteten, kan man ut ifra ulike læringsmål og verdier argumentere for at man bør unngå konkurranse. I andre kontekster bør man spørre elevene, og man kan også tilpasse konkurransen for å sikre

like muligheter for alle. I enkelte tilfeller kan man bare akseptere at enkeltelever vil ha negative opplevelser med en konkurranse, så fremt man får elevene til å reflektere over dette (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018).

Artikkelen *What is the place of competition in elementary and secondary physical education curricula?* (2019) tar for seg professorer, nåværende studenter, tidligere studenter og lærere sine svar på hvilken plass konkurranse har i læreplanen i kroppsøving i grunnskolen i USA. De aller fleste omtaler konkurranse som en helt naturlig og positiv del av kroppsøving. Argumentasjonen bygger på at konkurranse øker motivasjonen, gir mening til aktivitetene, elevene gjør sitt beste og lærer elevene om sportsånd og moral. Dette er interessante svar selv om man må sette spørsmålsteget ved overførbarhetene fra en amerikansk til norsk kontekst. Ser man disse svarene i lys av Harvey & O'Donovan (2013) sin undersøkelse i Nord-England kan man se noe av bakgrunnen for denne oppgaven. Her ble det undersøkt 41 faglærerstudenter og funnene viser at det er en utfordring å skulle forandre på de etablerte oppfatningene og antakelsene rundt konkurranse, slik at man som praktiserende lærer ikke har konkurransepraksis som er uheldig for en elevgruppe. Antakelsene fra egen erfaring med faget har stor påvirkning, og det er en fare for at man blir stående fast i tradisjonell pedagogikk gjennom at man bruker konkurranse i kroppsøving på bakgrunn av tradisjonelle betraktninger og antakelser i stedet for en forståelse av pedagogikk og elevenes behov (Harvey & O'Donovan, 2013). Bersnstein, Herman & Lysniak (2013) som også undersøkte lærerstudenter sine meninger om konkurransepregede aktiviteter i kroppsøving fant ut at studentene fant det utfordrende å skulle planlegge for elever med ulikt ferdighetsnivå. De fant også en uoverensstemmelse med studentenes egen positivitet knyttet til konkurranse og hvordan de ble undervist til å ta i bruk og inkludere slike aktiviteter.

I en kvalitativ studie som undersøkte hvor godt elevene likte å delta i konkurransepregede aktiviteter og hvilken betydning ferdighetsnivå hadde for opplevelsen fant Johnson (2013) flere spennende funn. Det første at de har det gøy i konkurransepregede aktiviteter, det andre at ikke alle utvikler ferdighetene sine i konkurransepregede aktiviteter og for det tredje at måten å organisere disse aktivitetene på har stor effekt på opplevelsen til elevene. Resultatet var tydelig, elevenes ferdighetsnivå påvirket i stor grad deres holdninger og oppfatninger om deltakelse i

konkurransepregede aktiviteter. Organiseringen i form av å legge til rette for at man møter og deltar i konkurransepregede aktiviteter med elever med samme ferdighetsnivå har sannsynligvis påvirkning på troen på egen suksess. Lærere bør tilstrebe å skape slike situasjoner med like muligheter i konkurransesituasjoner for å oppnå effektiv læring og positive opplevelser av konkurranse (Johnson, 2013). Like muligheter i konkurransene er noe som går igjen som et viktig element for bruk av konkurranse i skolen, også forskjellen på en skolekontekst og en idrettskontekst. Det å tilpasse til elevene og skolekonteksten er avgjørende for at konkurranse skal være forenlig med en skole -og utdanningskontekst. Frivillig deltakelse og like muligheter til å hevde seg i konkurransen er avgjørende for å ha gode vilkår for å gjennomføre konkurranse i en skolekontekst (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018; What is the place of competition in elementary and secondary physical education curricula?, 2019).

Layne (2014) påpeker at det finnes en enighet om at det både finnes fordelere og ulemper med en konkurransesituasjon. I tillegg vektlegges det at en konkurransesituasjon også er noe man husker spesielt uavhengig om man vinner eller taper. "Sport Education(SE)" er en modell som forsøker å skape en så autentisk idrettsopplevelse som mulig, der elevene kan utvikle seg og utfordres gjennom å tildeles ulike roller. Modellen tar for seg fem punkter for å legge opp til mer passende konkurransesituasjoner i kroppsøving. Det første punktet er å tone ned fokuset på å vinne og tape kamper. Modellen bygger opp under konkurranse som utgangspunkt, men det å lykkes i konkurransen er mer enn bare å vinne kamper eller ta poeng. Dette går over i punkt to som er å anerkjenne alle de ulike prestasjonene. Dette kan eksempelvis være om målet er å bli bedre på samarbeid, får det laget som samarbeider best den følgende timen en fordel i enten i et valg, poeng eller mulighet til å forbedre seg som lag (Layne, 2014). Det tredje punktet er å ikke la konkurransefokus overstyre den rammen man lager. Fokuset ligger fortsatt i å utvikle seg og læreren må bidra til at alle gjør dette. Dette er også utgangspunktet for neste punkt som er at læreren har mer tid til å gi elevene tilbakemeldinger. Dette skyldes at mesteparten av aktiviteten er elevstyrt i form av de rollene de inntar, som trenere dommere og lignende. Det femte og siste punktet er å lage en ramme som er morsom og noe elevene gleder seg til. Når man skal lage et slikt opplegg for elevene er det viktig å tenke på deres behov og læring. Gjennom modellen kan lærere gi elevene en trygg og god ramme der de lærer gjennom passende konkurranseformer. Gjennom tilpassing og et trygt miljø vil alle elever kunne ta lærdom

av dette (Layne, 2014). Siedentop, Hastie & van der Mars (2011) påpeker også viktigheten av fokuset på miljøet fremfor fokuset på vinnere og tapere som sentralt i modellen. Miljøet skal preges av samhold, vennskap og lekenhet og det er disse verdiene som skal være fremtredende for at Sport Education skal bidra til å fremme en god og sunn konkurranse. På denne måten vil læring fremmes hos elevene og konkurranse vil ha en positiv effekt for elevene.

Argumentene som har støttet, rettferdiggjort og legitimert bruk av konkurranse i kroppsøving finner man hos idrettsfilosofene. De hevder konkurranse bidrar positivt til utvikling av moral og holdning, samt opplevelser man kan bygge videre på (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018).

3. Teori

I dette kapitlet skal jeg ta for meg teorien som danner bakteppe for mitt grunnlag, for å forsøke å forstå og forklare svar i tilknytning til min problemstilling. Dette omfatter dannelseteorier fra Wolfgang Klafki som knyttet didaktikk nært til dannelse, Peter Arnold sin lære beskrivelse av læring om, i, og gjennom bevegelse, og til slutt en sammenslåing av disse som utgjør et analytisk rammeverk i denne oppgaven. Jeg vil også se på hva som er sett på som en god og rettferdig konkurranse og god sportsånd.

3.1 *Material, formal og kategorial dannelse*

Kroppsøving er et allmenndannende fag og kan beskrives som et allsidig dannelsingsfag. Kroppsøving skal blant annet bidra til elevens læring og utvikling. Danning omfatter altså også det man forbinder med didaktikk. Didaktikk handler om læring i skolen og kunnskap om undervisning. Sentrale spørsmål er hvordan man skal undervise, hva man skal ha fokus på og lære, og hvordan man legger opp til dette og begrunner det (Sjøberg, 2019). Wolfgang Klafki var en som knyttet didaktikk nært til begrepet dannelse. Som teoretisk utgangspunkt for min undersøkelse vil jeg blant annet benytte Klafki sine dannelseteorier om material, formal og kategorial dannelse. Klafki (2001) arbeidet kritisk med tidligere danningsteorier og prøvde å lage en helhetlig forståelse av dannelsingsprosessen. Han deler danningsteoriene inn i materiale og formale kategorier som tilsvarer ulike syn og ulike danningstradisjoner. I tillegg til material og formal dannelse fremmer Klafki (2001) kategorial dannelse, som er en forening av de to tidligere nevnte dannelsene i en dialektisk relasjon. Når det gjelder material og formal dannelse illustrerer dette et skille og to ulike fokus, der et fokusområde dreier seg om innholdet og det andre om elevene. De to ulike synene på dannelse kan brukes ulikt for å argumentere og som begrunnelse for bruk av konkurranse i kroppsøving. Fokuset på innholdet og det objektive ved dannelse finner man i de materiale dannelseteoriene, mens fokus på elevene og det subjektive ved dannelse finner man i de formale dannelseteoriene (Klafki, 2001). Som en oppsummering av material og formal dannelse knyttet til konkurranse kan man si at det materiale fokuserer på forhåndsbestemt og tradisjonelt innhold som eksempelvis de mest dominerende konkurranseidrettene i vår kultur og de gitte kunnskapene eller ferdighetene i læreplanen. Mens det formale fokuserer på den individuelle og personlige utviklingen som setter elevene i stand til å løse utfordringer senere i livet. Eksempelvis kan elevene

tilegne seg metoder og verktøy for å håndtere nederlag i en konkurranse, slik at de senere i livet takler et nederlag på best mulig måte. De to ulike dannelsesteoriene inneholder hver sine to undergrupper slik Klafki beskriver dem.

3.1.1 Material dannelse

De materiale dannelsesteoriene tar utgangspunkt i at elevene er dannet om man klarer å tilegne seg den ”riktige” kunnskapen i samfunnet, og har kunnskap om den kulturen man lever og de tradisjonene som følger med. Det vil si at man fokuserer på og vektlegger det objektive innholdet. Det som vektlegges i en undervisningssituasjon her vil være selve faget, innholdet og hva elevene spesifikt skal lære seg eller tilegne seg (Klafki, 2001). Hva som ligger under slik objektiv kunnskap kan eksempelvis være moralske systemer, menneskelig livsfilosofi og vitenskapelig innsikter. Sett opp mot konkurranse kan det innebære at man skal lære seg om kroppens oppbygning og hvordan trene den mest effektivt. I tillegg til den objektive kunnskapen er også klassisk innhold noe man vektlegger i de materiale dannelsesteoriene (Klafki, 2001). Det kan innebære å lære seg eller tilegne seg ferdigheter som har sterke tradisjoner, som eksempelvis det å gå på ski i Norge. Slik Høhr (2011) skriver kan mennesket bli sett på som tomme flasker som skal fylles opp. De skal da fylles opp med både samfunnsmessig og kulturelt innhold. Som nevnt er dette det objektive ved danningen der man reduserer elevene til noen som bare skal motta og fylles opp som tomme beholdere.

Klafki (2001) deler det materiale aspektet i dannelses videre i to betydningsfulle grunnteorier, nemlig den dannelsesteoretiske objektivismen og den klassiske dannelsesteori. Den dannelsesteoretiske objektivismen går ut på å ta opp innhold, det objektive innholdet i kulturen. Dannelse omfatter kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold og vitenskapelige erkjennelser. Mennesket skal tilegne seg kulturelt innhold, omfanget og mengden av dette kulturelle innholdet er avhengig av hvilken kunnskap som ligger tilgjengelig i den enkelte kultur. Pedagogenes oppgave blir å formidle slik kunnskap og elevene skal motta denne kunnskapen (Klafki, 2001). Røttene til denne grunnformen strekker seg tilbake til 1700-tallet og den encyklopediske bevegelse. Denne bevegelsen skulle samle alt av tilgjengelig kunnskap i sin helhet. Senere ble bevegelsen erstattet med det som er svært vanlig og har en spesiell kultursfære i skolepedagogikken og særlig høyere utdanning, nemlig vitenskapen.

Scientisme som den nye bevegelsen ble etablert med bakgrunn i fremveksten av vitenskap (Hohr, 2011; Klafki, 2001). Den dannelsesteoretiske objektivismen, samt særlig scientismen har fått kritikk på noen områder. Kritikken kan oppsummeres i at objektivismen river innhold løs fra historisk kontekst og gir absolutt gyldighet og verdi. Objektivismen er i et sterkt avhengighetsforhold til det vitenskapelige spørsmålet og nivået, og til slutt at objektivismen ikke har noen form for utvelgelseskriterier, alt innhold blir viktig (Klafki, 2001).

Den klassiske dannelsesteori har nettopp det objektivismen mangler et utvelgelseskriterium, der det egentlig kun er det klassiske som er dannende ifølge den klassiske dannelsesteori (Klafki, 2001). Et hvilket som helst kulturinnhold er altså ikke dannende. Kulturinnholdet er å anse som dannende om det er klassisk i form av at det tydelig viser folk, samfunn eller felleskapet sine identiteter eller idealer (Hohr, 2011). Det klassiske er ikke knyttet opp mot en bestemt historisk epoke, men møtet med klassisk ses på som et møte med sin kulturkrets sine høyere åndelige liv, tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler. Innholdet skal være inspirerende og dyptinngripende (Klafki, 2001). Når man som unge mennesker blir møtt med dette gjennom kulturens høyre åndelige liv, tenkemåter og verdier, vil man som ungt menneske både bli dannet og finne sin åndelige eksistens. Spørsmålet om hvem som skal avgjøre hva som er det klassiske innholdet er et sentralt spørsmål i kritikken mot denne dannelsesteorien. Et annet sentralt spørsmål i kritikken er hva med det innholdet som er av nyere art og ikke har utspring i tidligere klassisk innhold. Dette er oppgaver som er helt nye, uten bakgrunn i noe i fortiden og dermed ingen referanser til tidligere klassiske verdier, holdninger, atferds eller livsformer (Klafki, 2001).

3.1.2 Formal dannelse

De formale dannelsesteoriene tar utgangspunkt i at elevene er dannet om man har utviklet personlige egenskaper, i tillegg til at man har opparbeidet seg verktøy og egne metoder for å kunne mestre ulike utfordringer videre i livet. Det vil si at man vektlegger og fokuserer på utvikling av det subjektive. Personlige egenskaper og evner hos eleven vektlegges (Klafki, 2001). Innen formal dannelse er den en felles forutsetning at blikket er rettet mot barnet eller eleven. Det er barnet eller eleven som skal oppdras eller dannes, og dermed også der fokuset ligger (Klafki, 2011). Dannelsen skjer gjennom fokus på arbeidsmetoden. Dette sammen med lærestoffet skal kulminere i personlig

vekst og utvikling for mennesket som dannes. Den personlige veksten og utviklingen som skjer gjennom danningen er av allerede iboende egenskaper hos mennesket. På den måten er egenskapene man utvikler overførbare og nyttig både gjennom hele livet og i alle de ulike situasjonene man vil møte (Imsen, 2009).

Klafki (2001) deler også formal dannelse i to ulike undergrupper eller grunnformer, dette er teorien om den funksjonelle dannelse og teorien om den metodiske dannelse. Funksjonell dannelse kan være kroppslige, motoriske og kognitive ferdigheter. For å utvikle dette er det ikke nødvendig med et spesifikt eller bestemt innhold, men man kan nå dette på mange ulike måter. Denne teorien har hatt størst gjennomslagskraft og har sterkt påvirket det pedagogiske fagspråket. Man skal altså ikke være opptatt av innhold, men forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter (Klafki, 2001).

Dannelse som verk er innbegrepet på det potensialet som finnes forenet i en person når det gjelder evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger og så videre. Disse kreftene kan så tre i «funksjon» gjennom det innhold som tilværelsen som voksen får. Det som et ungt menneske har tilegnet seg av kraft på ett sted, det vil vedkommende «overføre» adekvat på annet innhold og andre situasjoner. (Klafki, 2001, s. 179-180)

En annen måte å forklare teorien om den funksjonelle dannelse på, er slik som Hohn (2011) beskriver evneformalisme, der man søker å utvikle menneskets egenskaper blant annet innen logisk tenkning, kombinasjonsevne og utholdenhet. En sentral innvending mot denne teorien er ideen om at de potensialene som finnes i ethvert menneske er av ren hypotetisk natur, man dobler verdien av evnene som er beskrevet som eksempelvis tanker når man i tillegg anser de som potensielle krefter. Man støter også på problemer når man anser all tenking som en evne eksempelvis, da dette kan variere om det eksempelvis gjelder språk eller matematikk (Klafki, 2001).

Metodisk dannelse er også et fokusområde, dette omhandler læringsprosessen. Det som vektlegges er hvordan man løser et problem, hvilke metoder, verktøy og teknikker bruker man for å tilegne seg kunnskap (Klafki, 2001). Prosessen er det man dannes i eller på bakgrunn av, man tilegner seg, behersker og mestrer de metodene som man senere vil bruke for å håndtere den store mengden innhold når det måtte være behov for det til enhver tid i livet. Man starter med evnen til å kunne benytte arbeidsteknikker som

å bruke en ordbok og jobbe seg mot evnene til å bruke mer avanserte teknikker som eksempelvis Immanuel Kant sin moralske lov, det kategoriske imperativ (Klafki, 2001). Hohn (2011) kaller denne underkategorien for metodeformalisme. I metodeformalisme er man opptatt av og interessert i ferdigheter som læringsteknikker og prosjektarbeid. Det meste av kritikken av denne teorien baserer seg i stor grad på paralleller til innvendingen mot teorien om den funksjonelle dannelsen. Slik det blir vanskelig å se for seg krefter uten innhold i den funksjonelle dannelsen, er det svært vanskelig å se for seg metoder uten innhold av hva de skal bidra med å beherske (Klafki, 2001). Det at elevene skal ha universalmetoder som skal bidra med å mestre alt av innhold man vil møte i fremtiden er som Klafki (2001, s. 184) skriver «det samme som å gjøre vold mot innholdsmengden».

3.1.3 Kategorial dannelsen

Hverken den materiale eller formale dannelsen er alene tilstrekkelig for å kunne gi en helhetlig forklaring eller bilde av dannelsesprosessen. Dermed har Klafki (2001) utviklet en tredje dannelseskategori, nemlig kategorial dannelsen. Dette helhetlige bilde på hvordan dannelsesprosessen utspiller seg, forklares som et dialektisk forhold mellom de materiale og formale dannelseskategoriene. Det helhetlige bilde finner man i kategorial dannelsen, men deler av helheten finner man i de materiale og formale dannelseskategoriene, derfor er de fortsatt gjeldende og viktige. Dannelsen skal alltid ses på som en helhet, men er bygd opp av deler eller mer billedlige byggesteiner. Disse byggesteinene kan bestå av material dannelsen på den ene kanten og formale på den andre (Klafki, 2001). Hohn (2011) beskriver også den kategoriale dannelsen som løsningen på kritikken knyttet til de materiale og formale dannelseskategoriene. Ikke bare er material og formale dannelsen i et dialektisk forhold seg imellom, de er også en forutsetning for hverandre (Hohn, 2011). Denne dialektiske sammenhengen er avgjørende for dannelsen, som ses på som en prosess med aspekter fra både det materiale og det formale. For det dannede mennesket har både en fysisk og åndelig virkelighet åpnet seg og gjort seg gjeldende (Klafki, 2001). Kategorial dannelsen kan være vanskelig å skjønne eller se for seg rent praktisk, særlig når man snakker om den dialektiske sammenhengen. Derfor fremmer Klafki noen eksempler. Eksemplene omtaler eksemplarisk læring som knyttes til kategorial dannelsen. Martin Wagenschein som foreslår «månen og dens bevegelser» som et godt eksempel for å kunne ta i bruk eksemplarisk læring blir brukt til å illustrere dette (Klafki, 2001). Her undersøker man fysiske lover med utgangspunkt i noe som er

kjent for alle, nemlig det å kaste stein. Før man jobber seg mot hvordan objekter går i bane og dermed mer avanserte teorier. Elementer fra den materiale dannelsen er til stedet gjennom innholdet, som i dette eksempelet er Newton og de fysiske lovene. Det formale er til stedet gjennom at elevene anstrenger seg via det kjente for å tilegne seg kunnskap. Her kommer kategorial dannelsen til uttrykk gjennom det tosidige i dannelsesprosessen. På den ene siden åpner en virkelighet seg for eleven gjennom læringsstoffet, mens på den andre er det eleven med sine innsikter, erfaringer og opplevelser som åpner seg for virkeligheten. Dette er i et dialektisk forhold, for man kan ikke ta disse fra hverandre, pluss de sammen eller prøve å forklare viktigheten opp mot hverandre (Klafki, 2001).

Som en avslutning på Klafki sitt syn på dannelse kan man si forenklet at det materiale tar for seg innholdet og det formale tar for seg elevens vekst og utvikling. Og slik som jeg i dette delkapittelet har forklart er det kategoriale det dialektiske forholdet mellom dannelsen gjennom et innhold, men også gjennom anstrengelse og påvirkning fra eleven som jobber med innholdet.

3.2 Læring om, i og gjennom bevegelse

Den skotske filosofen og pedagogen Peter Arnold har utarbeidet beskrivelser av læring om, læring i og læring gjennom bevegelse. Disse bevegelsesdimensjonene kan brukes til å argumentere for formål i kroppsøvningsfaget, og da også konkurranse i kroppsøving. Dimensjonene har hatt stor betydning for utarbeidelsen av læreplaner i kroppsøvningsfaget. Man kan videre dele disse tre ulike dimensjonene for læring knyttet til bevegelse inn i to ulike kategorier. Det er egenverdien og den instrumentelle verdien eller nytteverdien i faget. Egenverdien handler om opplevelser og verdier innenfor fagets ramme, mens nytteverdien er verdier og effekter utenfor fagets rammer. Alle tre dimensjonene er sentrale for at faget som helhet skal virke både betydningsfullt og interessant for elevene. Det at man ikke alltid kan se et helt klart skille skyldes at dimensjonene overlapper hverandre. Man kan lære både om bevegelse og gjennom bevegelse mens man er i bevegelse eksempelvis (Arnold, 1980).

3.2.1 Læring om bevegelse

Den første dimensjonen, læring om bevegelse, kan plasseres under fagets egenverdi. Denne dimensjonen omhandler det teoretiske aspektet i kroppsøvningsfaget, altså teoretisk kunnskap om det å være i bevegelse. Dimensjonen er viktig med tanke på at

teorien danner et utgangspunkt for å vite hvordan man skal utføre aktiviteten. Utøveren er ikke i fokus, men aktivitet i seg selv. Dimensjonen gir kroppsøvningsfaget mening gjennom å lære om å være i bevegelse (Arnold, 1980). Inger-Åshild By (1998) har utarbeidet en modell med utgangspunkt i Arnolds beskrivelse og tankegang knyttet til læring om bevegelse. Teoretisk kunnskap innenfor en aktivitet deles i tre deler: prinsipper, empiri og informasjon. Prinsipper omhandler den teoretiske kunnskapen om idrett som eksempelvis regler i idretter eller ulike skuddteknikker i ballspill. Empirien er den kunnskapen man ser i forbindelse med prestasjonsoptimalisering, der man vil finne den beste og mest hensiktsmessige måten å løse en bevegelse på, eksempelvis løpe, hoppe eller kaste. Den siste delen informasjon omhandler er eksempelvis hva som skjer fysiologisk under fysisk aktivitet eller idrettshistorie (By, 1998). Anatomi, fysiologi, psykologi, sosiologi, fysikk, antropologi, estetikk og filosofi, og spørsmålene rundt og om disse ulike emnene er sentralt i læring om bevegelse. Elevene kan jobbe aktivt med spørsmål som omhandler effekt av fysisk aktivitet, sammenhengen vekst og motorikk, trening og personlighet og trafikkregler og sykling eksempelvis (Arnold, 1980). Elevene må da jobbe med å beskrive forklare ulike temaer innen kroppsøving. Dette har sin hensikt i at elevene skal oppnå en dypere forståelse av hvilken effekt fysisk aktivitet kan ha på kroppen, de skal undersøke betydning fysisk aktivitet har for samfunnet, de skal opparbeide kunnskap om idretter som finnes i kulturen og hvorfor de skal ha kroppsøving og betydning av dette i skolen. Læring om bevegelse har som mål og hensikt å være et bindeledd i undervisning i kroppsøving. Der elevene skal se en sammenheng mellom det de måtte observere og det de praktiserer i faget, denne kombinasjonen skal være med på å gjøre faget til meningsfullt for eleven (Arnold, 1980).

3.2.2 Læring i bevegelse

Læring i bevegelse som er den andre dimensjonen, og kategoriseres også under egenverdien i faget. Læring i bevegelse handler om det man lærer mens man er i bevegelse, det man tar til seg mens man er fysisk aktivitet, den praktiske kunnskapen er her sentral. Dimensjonen læring i bevegelse handler i stor grad om gleden ved å være i bevegelse, samt den verdien denne opplevelsen har (Arnold, 1980). Man kan også dele denne dimensjonen inn i tre ulike deler, disse ulike delene i læring i bevegelse og omhandler kunnskapen man opparbeider seg gjennom den praktiske utførelsen. De ulike delene kunnskap om grunnleggende bevegelser, sammensatte aktiviteter og ekspressive

aktiviteter (By, 1998). Den første delen grunnleggende bevegelser omhandler motoriske grunnleggende ferdigheter som integreres og er fokusområder i aktiviteten som bedrives. Åle, krabbe, gå, løpe, rulle og klatre er slike eksempler på innhold i aktiviteter som eksempelvis dans eller leker. Den andre delen sammensatte bevegelser omhandler aktiviteter der bevegelsesregisteret er mer sammensatt, altså flere ulike type bevegelser satt sammen. Her er det langt flere faktorer enn bare en eller noen få grunnleggende motoriske ferdigheter som spiller inn på resultatet. Dette kan være aktiviteter som eksempelvis småspill, individuelle idretter, lagidretter og mer avanserte leker og danser (By, 1998). Den siste av de delene ekspressive aktiviteter er de aktivitetene som er kreative, skapende og de som bygger på det følelsesmessige ved aktivitetene eller idrettene. Selve aktiviteten eller idretten som bedrives kan være de samme som i delene beskrevet over, men må ha inneholde de gitte karakteristikkene (By, 1998). Arnold (1980) beskriver flere faktorer som er helt avgjørende for at elevene skal oppleve faget kroppsøving som betydningsfullt. En gjensidig respekt må være til stede i forholdet mellom elevene og mellom lærer og elev, elevene må få testet ut aktiviteter i praksis og på den måten fysisk og mentalt oppleve hvordan disse utføres, til slutt må all undervisning være basert på god moral og etikk. Videre er elevens engasjement og interesse helt avgjørende, dette skapes gjennom blant annet variasjon i aktivitetene. Egenverdien er i fokus der aktiviteten er et mål i seg selv, elevene skal finne øvelsene eller aktivitetene betydningsfulle, og finne glede i det å være i bevegelse. Elevene kan også oppleve å bli kjent med sine egne sterke og svake sider ved å delta i undervisningen. Elevene skal oppleve kroppslig utfoldelse og selvbevissthet (Arnold, 1980).

3.2.3 Læring gjennom bevegelse

Den tredje dimensjonen er læring gjennom bevegelse. Det er her den instrumentelle verdien eller nytteverdien ved kroppsøvingfaget kommer inn. Gjennom bevegelse kan man lære eller forstå noe som ikke er innenfor rammene av selve faget. Aktivitetene i faget er da et middel for å nå et annet mål, og ikke et mål i seg selv. Eksempler på nytteverdier kan være sosialisering, helseeffekter og andre pedagogiske mål som ikke innebærer bevegelse (Arnold, 1980). Det er altså de ytre verdiene som er i fokus, og kroppsøving kan da være et ledd iblant annet tverrfaglig arbeid. Eksempler på tverrfaglig arbeid kan være at gjennom kroppsøving kan man øve på å regne sammen poeng, statistikk, gjennomsnittsfart, avstander og lignende som knyttes til matematikk.

Elevene kan øve på kommunikasjon, skrive planer og lignende som kan knyttes til norskfaget. Elevene lærer om fair play, samarbeid og forståelse som er viktig temaer i religion, livssyn og etikk-faget. Elevene kan som under det tidligere forklarte eksemplet med eksemplarisk læring knytte det å kaste eksempelvis opp mot fysikk og naturfag. Andre eksempler på nytteverdi i form av andre pedagogiske mål er mer generelt ved at kroppsøving skal bidra til overskudd og motivasjon hos elevene, som igjen skal føre til en høyere arbeidsinnsats og konsentrasjon utover kroppsøvingfaget, altså i alle fag og skolegangen generelt (Arnold, 1980). Nytteverdi i denne dimensjonen finner vi også når det gjelder helseeffekter gjennom bevegelse og aktivitet i kroppsøvingfaget. Aktivitet og bevegelse fremmer god helse, og reduserer risikoen for livsstilssykdommer. I tillegg utvikler man motoriske ferdigheter som gir elevene et bredere spekter av bevegelser og oppgaver som kan utføres med kroppen. Man bedrer koordinasjon og samspill mellom bevegelser. Helseeffekter er ikke bare den fysiske helsen, men også den psykiske vevlæren hvor man kan dra nytte av å være i bevegelse og aktivitet (Arnold, 1980). Dette tar oss over til nytteverdien sosialisering. Gjennom kroppsøving lærer elevene seg å kjenne seg selv og i relasjon til omgivelsene, på den måten opparbeider man seg en bedre selvinnsikt og kan se ulike sammenhenger. Samhandling og likestilling i aktivitetene er sosial kompetanse hos elevene som fremmes og utvikles gjennom faget. Fokus på aksept blant medelever, nye bekjentskaper og toleranse er en del av sosialiseringen gjennom faget. Introduksjon til nye fritidsvaner og aktiviteter som kan være gode arenaer livet ut kan også skapes gjennom faget (Arnold, 1980). Elevene kan bli rustet til å håndtere nederlag eller opparbeide seg verktøy eller metoder for å mestre senere i livet. Den instrumentelle verdien gjennom kroppsøving er altså nytteeffekter som både samfunnet og eleven selv oppnår gjennom faget. Samfunnsnyttene kan ses ved at elevene er i bevegelse og aktivitet slik sett opparbeider god fysisk form. For elevene sin del blir de oppmerksomme på, gjennom kunnskap og forståelse, om fordeler ved regelmessig fysisk aktivitet på kort og lengre sikt (Arnold, 1980).

3.3 Et analytisk rammeverk

Aggerholm & Standal (2019) arbeider med en modell som kan brukes til å argumentere for hvorfor man skal ha kroppsøving. Disse begrunnelsene blir systematisert ved hjelp av blant annet Klafki og Arnold sine teorier. Dette ville danne mitt analytiske rammeverk. Det vil danne grunnlaget for å navigere meg i begrunnelser og argumentasjoner for bruk av konkurranse i kroppsøving. Dette kan la seg gjøre ved å

overføre de fire gruppene eller generelle argumentene som dannes til begrunnelser for konkurranse i stedet for faget som helhet. Det analytiske rammeverket til Aggerholm & Standal (2019) danner som nevnt fire grupper på bakgrunn generelle begrunnelser med utgangspunkt i fokus på innhold og elev, og interne og eksterne verdier. Dette tilsvarer det jeg tidligere i dette kapitlet, i min teoridel, har omtalt som material og formal dannelse, og egenverdi og instrumentell verdi i faget. Det analytiske rammeverket kan ses på som fire ulike variabler som trekker i hver sin retning, og der to og to variabler fra ulike distinksjoner danner fire ulike generelle beskrivelser for argumentasjon for bruk av konkurranse i kroppsøving. Det sentrale fokuset i disse argumentene er ikke hva eller hvordan man skal utøve undervisningen, men et fokus på det mer sentrale spørsmålet om hvorfor. Begrunnelser og hensikt styrer valg av aktivitet og måter og uttrykkes ved at hvorfor-spørsmålet har forrang over spørsmålene om hva og hvordan (Aggerholm & Standal, 2019). I tabell 1 vises disse fire ulike generelle begrunnelsene som skal være et utgangspunkt i å navigere i forsøket på å begrunne og argumentere hvorfor konkurranse brukes i kroppsøving.

Tabell 3.1: Analytisk rammeverk: begrunnelse for kroppsøving:

	Material dannelse		
	Elever skal få kunnskap om de konkurranseidrettene som preger kulturen vår, og lære seg å delta i disse.	Konkurranse kan bidra til at elevene når bredere utdanningsmål i samfunnet og andre skolefag.	
Egenverdi	Elever skal oppleve verdien av kroppslig involvering i konkurransesituasjoner.	Elevene skal utvikle personlige egenskaper de kan dra nytte av senere og på ulike områder i livet.	Instrumentell verdi
	Formal dannelse		

3.3.1 Egenverdi og material dannelse

Den generelle begrunnelsen og argumentasjonen for bruk av konkurranse i kroppsøving har i denne rubrikken følgende ordlyd: Elever skal få kunnskap om de konkurranseidrettene som preger kulturen vår, og lære seg å delta i disse. Fokuset i disse argumentasjonene er at kunnskap om konkurranseidrettene er viktig og de konkurranseidrettene som preger kulturen og er fremtredende, er de som bør fokuseres på. Læring om bevegelse gjør seg gjeldende ved at man kan lære om regler, normer, historie, kulturelle betydninger og treningsprinsipper som knyttes til konkurranse eller konkurranseidretter. Praktiske ferdigheter kan også være i fokus ved at man skal lære seg de ferdighetene som krevers for å kunne ta del i og delta i konkurranse eller konkurranseidretter. I tillegg til ferdighetene som kreves er det også et fokus på allerede nevnte normer og standarder, men også på idrettens og konkurranse sine skikker, verdier konvensjoner, etos og tradisjoner. Denne rubrikken fokuserer på et klassisk innhold som idrettens praksisfelt og olympiske verdier (Aggerholm & Standal, 2019).

3.3.2 Egenverdi og formal dannelse

Den generelle begrunnelsen og argumentasjonen for bruk av konkurranse i kroppsøving har i denne rubrikken følgende ordlyd: Elever skal oppleve verdien av kroppslig involvering i konkurransesituasjoner. Her er det fokus på verdien hver enkelt elev har av personlige og kroppslige erfaringer i tilknytning til deltakelse i konkurransesituasjoner. Personlig trivsel, nytelse og glede kan være argumenter og begrunnelser knyttet til deltakelse i konkurransesituasjoner. Det å delta i konkurransesituasjoner er å se på som en egenverdi, da dette kan knyttes til utdanningsmessige mål ved faget og ha en verdi i seg selv. Kroppslige erfaringer er utgangspunkt for kunnskap, forståelse og utøvelse av ferdigheter i faget. Muligheter for kroppsopplevelser åpnes gjennom å utvikle evner og kroppslige dimensjoner, og kroppsligheten og samspill med andre blir sett på som viktige aspekter hos elevene. Elevene vil gjennom kroppslig involvering i konkurransesituasjoner ha muligheten til å finne ut hva de verdsetter i disse aktivitetene (Aggerholm & Standal, 2019).

3.3.3 Nyttieverdi og material dannelse

Den generelle begrunnelsen og argumentasjonen for bruk av konkurranse i kroppsøving har i denne rubrikken følgende ordlyd: Konkurranse kan bidra til at elevene når bredere utdanningsmål i samfunnet og andre skolefag. Fokuset i denne begrunnelsen og

argumentasjonen er at konkurransesituasjoner skal lære elevene om viktige temaer som strekker seg utenfor rammene av kroppsøvingfaget. Verdien av kroppsøving skrider utover fagets grenser og kan knyttes opp mot bredere verdier i samfunnet. Idretten som kultur med det felleskapet som følger er et mål for denne argumentasjonen. Eleven skal introduseres og kultiveres i idretten, med den forståelsen, aksepten og tilhørigheten dette medfører. Bruk av konkurranse i kroppsøving kan også brukes som et utgangspunkt for å ta opp grunnleggende problemstillinger i samfunnet knyttet til teknologi, miljø, ulikhet og likestilling. Det vil si at man bruker selve konkurransesituasjonen eller elevenes praktiske eller kroppslige utgangspunkt til å diskutere disse bredere samfunnsnyttige emnene som er av en mer generell utdanningsmessig relevans (Aggerholm & Standal, 2019).

3.3.4 Nytteverdi og formal dannelse

Den generelle begrunnelsen og argumentasjonen for bruk av konkurranse i kroppsøving har i denne rubrikken følgende ordlyd: Elevene skal utvikle personlige egenskaper de kan dra nytte av senere og på ulike områder i livet. Fokuset i denne generelle argumentasjonen ligger i det personlige utbytte eleven kan få gjennom å ta del i konkurransesituasjoner. Konkurransesituasjoner kan bidra til at elevene finner motivasjon og interesse i å ta vare på egen kropp i et livslangt perspektiv, og dermed fremme en aktiv og sunn livsstil og være med på å hindre og forebygge helseproblemer. Elevene kan også få et personlig utbytte i effekt på kognisjon. Konkurranser kan være et middel der elevene utvikler og forbedrer kognitive evner, dette kan være evner som eksempelvis kreativ tenkning, metakognisjon og selvregulering. Disse evnene kan de igjen få bruk for i senere situasjoner, og dermed være strategier og læringsprosesser som gangner elevene på et senere tidspunkt. Konkurransesituasjoner vil også kunne utvikle karakter og moralske egenskaper, gjennom å lære om fair play, følge regler og mestre det sosiale ved å konkurrere. Den sosiale atferden som utvikles kan også trekkes mot andre dyder som disiplin, samarbeid, ansvar, motstandskraft, mot og måtehold (Aggerholm & Standal, 2019).

3.3.5 Ikke et vantsett skille

De fire ulike generelle begrunnelsene og argumentene for bruken av konkurranse i kroppsøving må ikke ses på som absolutte og ekskluderende for hverandre. Slik som er beskrevet både i delen om Klafki sine teorier og Arnold sine teorier beskriver også

Aggerholm & Standal (2019) at skille ikke alltid er like tydelig og man kan ha elementer fra de ulike som kan overlappes eller fungere sammen, de ekskluderer ikke hverandre. Argumentene og begrunnelsene er ikke vanntette, og man kan overskrive de analytiske skillene i begrunnelsene sine. Eksempelvis kan man argumentere for at egenverdien har forrang over nytteverdien uten at man overser det instrumentelle. Dette kan gjøres ved å se på de instrumentelle begrunnelsene som nyttige gevinster som kommer i tillegg til den viktigere ansette nytteverdien. Når det gjelder skille mellom det formale og det materiale kan begge ses på med kritisk blikk, men også kombineres. Det materiale som begrunnelse kan stilles en rekke spørsmål om det forhåndsbestemte og tradisjonelle innholdet, hvordan er det relevant og hvem bestemmer dette. Det formale kan kritiseres for å kun fokusere på individuell og personlig utvikling, og overse viktigheten av innholdet. De kan kombineres i form av at bevegelsesglede eksempelvis kan være en del av læringen, men ikke å anse som fullverdig mål for utdanningen (Aggerholm & Standal, 2019). Læringen i kroppsøving er i stor grad av kroppslig karakter, dette gjør det vanskeligere å skulle skille erfaringer med bruk av kropp fra hverandre. Kunnskapsobjektet og kunnskapssubjektet blir tett knyttet til hverandre. I tabell 1 er kroppserfaring ansett som subjektiv erfaring og et formalt dannelsesmål, mens ferdighetstilegnelse er sett på som objektiv erfaring og material dannelsesmål. Selv om det er gjort et skille er dette skille veldig vanskelig å oppfatte. Slik sett kan man koble inn Klafki sitt begrep om kategorial dannelse som jeg har beskrevet tidligere der man kombinerer (Aggerholm & Standal, 2019).

Som et analytisk rammeverk vil dette bli brukt som et utgangspunkt. Det er sannsynlig at det er gode grunner til å forsøke å overskride de analytiske skillene gjennom å kombinere og integrere de generelle begrunnelsene på flere ulike måter. Samtidig også prøve å formulere nye helhetlige begrunnelser på bakgrunn av de allerede generelle begrunnelsene eller argumentasjonene. Som et utgangspunkt for refleksjon vil dette både plassere svarene på hvorfor-spørsmålet og danne grunnlag for nye begrunnelser (Aggerholm & Standal, 2019).

3.4 Den gode og rettferdige konkurransen

I en kroppsøvingstekst kan det være vanskelig å legge til rette og sørge for å fremme den gode og rettferdige konkurransen som bør være til stede når det konkurreres i undervisningen. Dette skyldes i stor grad en variasjon og ulikhet som ofte er å finne i en

klasse eller elevmasse. Når elever med ulike forutsetninger konkurrerer mot hverandre, vil dette kunne føre til urettferdighet som igjen kan bidra til å stille seg kritisk til om dette er moralsk riktig i en undervisningssituasjon. Elever som mestrer aktivitetene svært godt kan oppleve kroppsøvingsundervisningen som uinteressant og med manglende utfordringer når de konkurrerer med og mot elever med betydelige lavere ferdighetsnivå enn de selv innehar. Elever som ikke mestrer aktiviteten, kan på den andre siden oppleve kroppsøvingsundervisningen som ekskluderende og en følelse av håpløshet når de konkurrerer med og mot elever med betydelig høyere ferdighetsnivå enn de selv innehar. Ulike forutsetninger og ferdigheter byr på utfordringer med tanke på konkurranse i kroppsøvingsundervisning og kan utfordre kravet om den gode og rettferdige konkurransen (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018).

For at en konkurranse skal oppleves og ses på som både god og rettferdig er det noen helt sentrale forutsetninger som må være på plass. Konkurransen må foregå på en rettferdig måte og der de deltakende med -og motspillerne møter hverandre med respekt. En konkurranse kan ses på som en sammenligning av ferdigheter og når man gjør denne sammenligningen bør deltakeren være på mest mulig likt nivå slik at aktivitetens mening og intensjon opprettholdes (Loland, 2002). Ikke bare er et jevnt ferdighetsnivå viktig for den gode og rettferdige konkurransen, men det tilrettelegger også for å kunne prestere opp mot sitt beste. Tilsvarende vil også motstanderen få mulighet til å prestere opp mot sitt beste og konkurransen vil heve begge parter. Motstanderen vil med utgangspunktet i dette, i en rettferdig og god konkurranse, ikke utelukkende ses på som et hinder på veien mot en seier, men som en avgjørende brikke i den gode sunne konkurransen som har verdi både for vinnende part og tapende part av den gitte konkurransen. Reglene i en konkurranse er satt og må følges for å anses som en rettferdig konkurranse. Dette sammen med respekt for konkurransens oppbygning, konkurransens egenart og motstanderen vil konkurransen ha et positivt og hensiktsmessig utfall. Deltakerne i den gode og rettferdige konkurransen vil dermed få en mulighet til å vise frem og bruke sine evner og ferdigheter, og dermed yte sitt beste innenfor rammene av konkurransen (Butcher & Schneider, 1998).

Den gode og rettferdige konkurransen forutsetter at elevene kan skille mellom rett og galt i den gitte situasjonen og ta stilling til dette, samt hva som er sett på som god og dårlig praktisering av konkurranse i ulike aktiviteter. Elevene innehar ikke den

kompetansen uten å ha erfart og lært dette på en måte. Lærere må dermed gjennom pedagogiske tilnærminger undervise i de etiske dimensjonene knyttet til konkurranse, og ha dette som en tydelig del av undervisningen (Harvey, Kirk & O'Donovan, 2014).

3.5 Sportsånd

Sportsånd i kroppsøving er viktig, elevenes atferd er tett knyttet til elevenes forståelse og utvikling av moral og karakter. Kroppsøvingslærere har stor innflytelse på elevene når det kommer til denne forståelsen og utviklingen. I kroppsøving vil man at dette blir til gode verdier og egenskaper som sportslig oppførsel, omsorg, selvoppfatning og glede. Sportsånd kan deles i tre ulike grupper med ulike innfallsvinkler. De ulike innfallsvinklene medfører alle forskjellige elementer i utdanningen og undervisningen av elevene. Sportsånd kan knyttes til sosial praksis, promotering av glede og altruisme. Heller ikke disse ulike gruppene med sine innfallsvinkler er vannrette, og kan overlape og utelukker ikke nødvendigvis hverandre. Sportsånd strekker seg forbi det å følge nedskrevne regler, det handler i stor grad om konkurranse i et videre og mer helhetlig perspektiv, og forståelse rundt hvordan elevene kan oppleve og se dette (Arnold, 1997).

Sportsånd er en del av den sosiale praksisen. Gjennom å følge regler og ta hensyn til disse bidrar man til at konkurransen er rettferdig, samtidig må elevene utvikle sunne verdier og samarbeidsevner i møte med konkurransesituasjoner. Felleskapet som oppstår i en konkurranse, er noe elevene må opparbeide en forståelse og forpliktelse knyttet til. En konkurranse er også en sosial sammenkomst, et felleskap med utgangspunkt i og som skal være preget av omsorg og kameratskap. Hvordan regler tolkes er også viktig, dette knyttes også til de uskrevne reglene som er til stede ved siden av de nedskrevne. Elevenes deltakelse i konkurranse skal skje på bakgrunn av å være en del et miljø der man har muligheten til å vokse i et sosialt system (Arnold, 1997).

Sportsånd kan også promotere glede gjennom engasjementet konkurransen skaper. Dette engasjementet gjør at deltakerne i en konkurranse opplever glede, og gjennom sportsånd kommer de positive sidene ved konkurranse frem og alle de deltakende i konkurransen opplever konkurransen som hyggelig å delta i og gøy. Flere moralske verdier er sentrale her, blant annet omsorg, medfølelse, altruisme, vennlighet og storsinnet. Opptrer man med god sportsånd vil dette på en god og lett anvendelig måte

øke bevegelsesgleden samtidig som man ivaretar spillets ånd og egenskaper. Det å ivareta nettopp dette er viktig da man kan oppleve fri utfoldelse, kreativitet og noe ukjent i form av noe som ikke kan forutses med tanke på resultatet av konkurransen. Fokuset skal være på å være begeistret over muligheten for å lykkes og ikke det å være redd for å mislyktes (Arnold, 1997).

Sportsånd kan til slutt også ses i sammenheng med medfølelse og sympati for andre, bekymringer for andre knyttet til smerte, lidelser eller problemer, altså former for altruisme. Sportsånd og handlinger ut fra altruisme er tett knyttet til impulsive handlinger og følelser. Man går utenfor hva som er forventet og forhåndsbestemt i de gitte konkurransesituasjonene. Dette er med utgangspunkt i at man ser det gode i andre mennesker, og at man handler ut ifra interesse og bekymring for både medspillere og motspillere. Denne innfallsvinkelen på sportsånd vil dermed åpne for at det i alle situasjoner ikke er hensiktsmessig å skulle følge til enhver tid både de skrevne og uskrevne reglene, men andre sitt behov og eget behov kan overgå dette ved å hjelpe andre. Situasjoner der sportsånd knyttet til altruisme gjør seg gjeldende kan medføre at man selv må ofre seg eller utsette seg for risiko (Arnold, 1997).

4. Metode

I dette kapitlet skal jeg ta for meg min vitenskapsteoretiske tilnærming og hvilke metoder jeg har benyttet for å samle inn min empiri. Når jeg beskriver metodene vil jeg også ta for meg tematikk knyttet til dette som analyse, forskningsetikk, og legitimitet og troverdighet i tilknytning til studien. Metoden man benytter skal alltid passe med formålet med studien, og metodene jeg har benyttet ser jeg på som de som gir størst sannsynlighet for å gi svar på problemstillingen min. Slik som Kvale og Brinkmann (2015, s.83) skriver er metoden det man gjør for å undersøke virkeligheten, erfaringer og fenomener på en systematisk måte, metode betyr «veien til målet».

4.1 4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

På min vei mot svar er det viktig å ta for seg det vitenskapsteoretiske perspektivet. Et vitenskapelig verdensbilde bestående av grunnleggende prinsipper og rammer som angir hva som er å anse som forskning og vitenskap er det man kaller et vitenskapelig paradigme. Det vitenskapelige paradigmen bidrar til å opprettholde tradisjonen med normalvitenskap, og skiller vitenskap fra ikke-vitenskap. Paradigmen sier også noe om hva som er legitimt vitenskapelig arbeid innenfor det gitte paradigme basert på felles forståelse (Chalmers, 1995). Denne studien havner under det fortolkende paradigme der fokuset er på de sosiale og kulturelle fenomener, og målet er å oppnå en forståelse omkring disse fenomenene gjennom å bruke hermeneutisk metode (Føllesdal & Walløe, 2000). Det er problemstillingen og hva denne søker i min oppgave som plasserer studien i dette paradigme. Hermeneutisk metode springer ut fra et hermeneutisk vitenskapssyn som bygger på ideen om at dette er fortolkning av tekster, altså læren om dette (Kvale og Brinkmann, 2015). Hermeneutisk metode blir anvendt innenfor samfunnsvitenskapen på meningsfullt materiale, som allerede nevnte tekster, men også eksempelvis handlinger. Det å forklare og det å forstå kan man sette et skille mellom, der formålet er å forstå kan knyttes til hermeneutisk metode. Forståelsesprosessen kan ofte karakteriseres gjennom den hermeneutiske sirkel. Der man går dypere inn i problemstillingen og veksler også mellom det man undersøker og problemstillingen (Føllesdal & Walløe, 2000). Forforståelsen gjør seg gjeldende når man undersøker på denne måten, og dette vil jeg gjøre rede for i neste delkapittel.

Studien tar også for seg til dels en annen fortolkende teoretisk retning, nemlig fenomenologi. Innen denne retningen vil man forsøke å beskrive fellestrekk rundt tanker eller forståelser hos de som er en del av en studie. Helt sentralt her er de felles erfaringene, det er disse som danner et grunnlag for å kunne si at man har utviklet en felles generell forståelse om det spesifikke fenomenet man undersøker (Thagaard, 2013). I studien min har jeg noen fellestrekk som kan danne en generell forståelse av hvordan lærere argumenterer og begrunner bruk av konkurranse i kroppsøving. Også her vil forforståelsen gjøre seg gjeldende, som i hermeneutisk metode, da min forforståelse må ses i sammenheng med forståelsen jeg utvikler gjennom dataene som innhentes i studien (Thagaard, 2013).

4.1.1 Betydningen av forforståelse

Forforståelsen gjør seg gjeldende på min vei mot svar, og kan være en påvirkende faktor på mine valg og til slutt den kunnskapen som skal komme ut av studien. Med forforståelse mener jeg da mine erfaringer og oppfatninger som jeg som forsker innehar før og under studien. Forforståelse er forestillinger om og erfaringer fra det aktuelle området det forskes på hos forskeren (Thagaard, 2013). Det at forskeren kjenner til eller er en del av miljøet som det forskes på, kan ses på som enten en styrke eller en begrensning. Det kan være en styrke i at man forstår og kan bekrefte de svarene og forståelsen man måtte få i studien, og det kan være en begrensning gjennom at man som forsker overser små eller store særpreg som ikke stemmer overens med egne erfaringer (Thagaard, 2013). For min egen del gjelder dette å være bevisst på de erfaringene og oppfatningene jeg har som følge av min bakgrunn. Erfaringer og oppfatninger som kan spille inn, er at jeg er en del av et miljø som studerer denne tematikken, har jobbet og jobber i skole og er en del av konkurranseidretten selv. Jeg har selv gått toppidrettslinje på videregående med det konkurransesynet som kan medfølge der, tatt en bachelorutdanning som faglærer idrett og kroppsøving og nå master innen samme fagfelt, er fortsatt aktiv innen konkurranseidrett og har jobbet som lærer etter endt utdanning. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at som forsker er det helt avgjørende å ha et bevisst forhold rundt egen rolle som forsker med tanke på validitet og reliabilitet i studien. Jeg har forsøkt etter beste evne å være bevisst på både min rolle som forsker og betydningen av forforståelse. Fokusområder var blant annet å være så objektiv og åpen i intervjusituasjonene som det er mulig å være. Dette både for min egen del, men også i kommunikasjonen til de jeg intervjuet ble det lagt vekt på at det er nettopp deres tanker,

erfaringer og begrunnelser som jeg er interessert i. Aktivt arbeid med intervjuguiden for å unngå ledende spørsmål er også avgjørende for studiens reliabilitet, gjennom å ikke stille ledende spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015).

4.2 Kvalitativ metode og forskningsintervju

Innenfor det fortolkende paradigme er kvalitativ forskningsmetode en passende metode å benytte i studien (Thagaard, 2013). Kvalitativ metode og dens vitenskapelige tilknytning muliggjør det å studere sosiale og kulturelle fenomener. Metoden er egnet for å undersøke opplevelser, oppfatninger, erfaringer, tanker, begreper, verdier, normer, følelser eller handlinger hos både enkeltmennesker og grupper. Hovedmålet med det materialet som er tilgjengelig eller produseres, vil være å si noe om det kvalitative innholdet og hvordan de som er med i studien fortolker og erfarer sin egen tilværelse (Laake, Olsen & Benestad, 2008). Innenfor kvalitativmetode har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervju. Et kvalitativt forskningsintervju ble valgt på bakgrunn av at jeg ser dette som mest hensiktsmessig med tanke på min problemstilling. Et slikt intervju kan være nyttig for å innhente informasjon om erfaringer, opplevelser tanker og oppfatninger (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å benytte meg av semi-strukturerte intervjuer. Her produseres kunnskapen i interaksjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Begge partene er delaktig i intervjusituasjonen, men man kan allikevel si at det ikke er likevekt mellom dem. En slik skjevfordeling kan skyldes at den som intervjues er forespurt å stille til intervju, men uavhengig av dette skaper intervjuet en samprodusert kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009). Selv om kunnskapen som produseres er et samspill, er det forskeren som sitter på ansvaret for at det som blir skapt blir gjort om eller fører til tilgjengelig kunnskap. Det er her da snakk om en deskriptiv, analytisk og sosial kunnskap som intervjuet skaper og ikke en normativ kunnskap. Arbeidsmåten som fører frem til dette kan ses på som uformell, men ikke usystematisk da den innehar struktur og system. Men kunnskapen skapes ikke gjennom en standardprosedyre (Kvale og Brinkmann, 2009). Videre vil jeg gå i mer detalj rundt hvert enkelt element i metoden.

4.2.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden er avgjørende og er fundamentet som intervjuet bygger på slik at tematikken og det man konstruerer en kunnskap om knyttes til problemstillingen. Det er ulike måter man kan intervju på eller ulike måter å strukturere selve intervjuet og

intervjuguiden. Jeg valgte som nevnt å gå for semi-strukturerte intervjuer (Thagaard, 2013). Med det semi-strukturerte intervjuet var både de aller fleste temaer og spørsmål plukket ut og laget på forhånd, men i hvilken rekkefølge disse kommer i avgjøres på bakgrunn av hvordan informanten i intervjuet svarer og vil snakke om. Dette gjør at intervjuet kan gå mer naturlig uten å måtte avbryte for å følge et fastspikret skjema, slik kan både nye og planlagt tematikk undersøkes og følges opp på en god måte (Thagaard, 2013). En god intervjuguide preges av noen gitte faktorer. En faktor er å sette seg godt inn i deltakerens situasjon og slik sett kan utforme spørsmål på en god og relevant måte. En annen faktor er at spørsmålene i intervjuguiden er åpne, slik at deltakeren får uttrykk for sine egne og oppriktige tanker. Ledende spørsmål vil gjøre det motsatte, nemlig å føre deltakeren i en viss retning. Spørsmålene må heller ikke bli for åpne eller generelle. Et siste punkt som er å anse som viktig er oppfølgingsspørsmål. Disse kan planlegges på bakgrunn av tenkte retninger i svarene eller legges til der og da. Oppfølgingsspørsmål kan skaffe mer informasjon og nye ideer og tanker om temaer, begreper og situasjoner fra den som intervjues. Oppfølgingsspørsmål vil også sørge for å dekke temaer bredere og vise interesse for det den som intervjues sier (Thagaard, 2013).

4.2.2 Utvalget til studien

I denne studien har jeg valgt å gjøre et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg vil si at jeg har valgt ut deltakere til intervju med utgangspunkt i problemstillingen og studien min. De jeg har valgt ut har kvalifikasjoner og egenskaper som gjør at akkurat de er kan være nyttig til å svare på de utvalgte spørsmålene (Thagaard, 2013). Jeg har altså valgt de jeg mener kan si noe om tematikken min og bidra til å svare på problemstillingen min. Når det gjelder størrelsen er det to elementer som spiller inn. Det første er at utvalget ikke skal være for omfattende slik at man ikke grundig nok kan undersøke det datamaterialet man får. Det andre er at det ikke skal være for lite med tanke på dybde og styrke. Størrelsen er riktig når den er i henhold til det analytiske formålet, det vil si at gjennom analysen skal man kunne utforske fenomenet detaljert og grundig (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i dette har jeg intervjuet fire lærere. Lærerne har mest sannsynlig reflektert og tenkt over tematikken tidligere og med sin bakgrunn ha mye kunnskap de vil dele, og slik sett vil datamaterialet bli omfattende nok med de fire ulike lærerne.

Utvalget av lærerne var strategisk. Lærerne jobber ved ungdomskoler i Viken/Oslo og har undervist kroppsøving i flere år. Jeg stilte ingen krav til kjønn da dette ikke er

relevant med tanke på hvem som er mest egnet til å svare på problemstillingen min i denne studien. Kriteriene jeg stilte var at de nettopp jobbet på ungdomsskole, underviste kroppsøving, var kvalifisert for å undervise kroppsøving. Disse kriteriene ble valgt ut med tanke på å best mulig kunne svare på min problemstilling. Ved at de jobbet på ungdomsskole var hensikten at de skulle oppleve konkurransesituasjoner i sitt daglig virke som lærere. Det at de underviste kroppsøving kan ses på som selvforklarende da dette er en del av problemstillingen min. Kriteriet om at lærerne skulle inneha kompetanse for å undervise kroppsøving hadde baktanke i at dette vil føre til mer reflekterte og veloverveide svar.

4.2.3 Forberedelser og selve intervjusituasjonen

Før selve intervjusituasjonene gjorde jeg noen forberedelser for å bli tryggere, mer erfaren, mer presis og for å utbedre intervjuguiden. Intervjuferdigheter er noe man må øve på og er en praktisk ferdighet, slik sett er pilotintervjuer nyttig (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg har intervjuet før i forbindelse med bacheloroppgave og metodeemner på masterstudiet. Det var en pekepinn på hvordan det skal gjennomføres, hva som er viktig å tenke på, utfordringer og lignende. Pilotintervjuene ble gjennomført for å bli tryggere i intervjurollen og få mer erfaring som intervjuer. De ble gjennomført for å få tilbakemeldinger på spørsmålene, både gjennom de jeg intervjuet, men også hvilke jeg følte fungerte og ikke. I tillegg dukket enkelte nye punkter og ideer opp. Gjennom intervjuene både under og ved å høre gjennom etterpå, oppdaget jeg forbedringspotensialer som det å ikke bli for ledende i spørsmålene, samt følge opp der det ikke ble svart så utfyllende. Jeg gjennomførte først et pilotintervju med en medstudent da dette føltes trygt, lære å kjenne intervjuguiden og få tilbakemeldinger både på intervjuguide og meg som intervjuer. Det neste og siste pilotintervjuet ble gjort med en arbeidskollega da jeg så på dette som mer likt de senere reelle intervjuene, men også trygt og med muligheter for tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene fra de jeg intervjuet og hva jeg følte selv tok jeg med meg inn i intervjuene som dannet datagrunnlaget.

Med en utbedret intervjuguide og jeg som følte meg klar for å intervjuer satt jeg i gang med datainnsamlingen. Det var viktig for meg å legge opp til trygge rammer der de jeg intervjuet kan være komfortable, avslappet og villig til å dele av sine tanker i en intervjusituasjon (Thagaard, 2013). Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til

lærerne, men uten andre til stede eller andre forstyrrelser. Tidspunktet ble avtalt i henhold til lærerens timeplan og ledige tid. Erfaringene fra intervjuene var at selv i en spesiell situasjon som et intervju virket det som om de var komfortable med å prate om og rundt tematikken, og hadde mye de ville dele. Det var heller ikke nødvendig å gjøre tilpasninger i språket da lærerne var godt kjent med fagterminologi og uttrykk, og det var naturlig for de å bruke dette når de snakket om temaet. Dette er hva Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som diskurser, der man prater med samme språk innenfor de samme sosiale formene, siden både de og jeg er kroppsøvlingslærere var dette naturlig.

4.2.4 Transkribering og analyse

Etter datainnsamlingen gjennom intervjuene startet prosessen med å både transkribere og analysere datamaterialet. For å kunne analysere intervjuene gjør man om lydfiler til tekst, gjennom transkripsjon (Kvale og Brinkmann, 2015). Transkriberingen ble gjort uten å legge vekt på gjentakelser, fyllord og lyder som «eeh» og formuleringer som ikke anses som relevante. En slik tilnærming til transkriberingen ses på som pragmatisk.

Dette er valg jeg som forsker tok gjennom en vurdering, at det ikke gikk ut over hverken kontekst eller meningen til det som ble sagt. Vurderingen ble gjort i henhold til formålet med studien og problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Transkriberingen gjorde det mulig å begynne arbeidet med meningsfortette og meningskategorisere datamaterialet. Begge disse tingene ble gjort for å gjøre datamaterialet mer presist og tilgjengelig, og for å strukturere og systematisere.

Meningsfortette vil si å bryte ned lenger tekst til mindre tekst uten å miste essensen, slik blir det mer presist og håndterlig. Meningskategorisere vil si å kategorisere og plassere datamaterialet i ulike kategorier med ulik tematikk (Kvale og Brinkmann, 2015). Rent praktisk ble lydfilene etter hvert lagt inn slik at jeg fikk skrudd ned tempoet. Når jeg fikk gjort dette gikk arbeidet mer effektivt og mer presist ved at jeg ikke måtte spole frem og tilbake, men klarte å transkribere mens jeg hørte uten å måtte stoppe underveis. Som tidligere nevnt var også fokuset på selve essensen og meningene i intervjuet slik at budskapet var hovedfokus og mindre pauser, stopp og fyllord ble kuttet.

Analysen har blitt utført med utgangspunkt i tematikker. Dette startet med nevnte meningsfortetting og meningskategorisering av datamaterialet. En slik temabasert analyse så jeg på som det mest hensiktsmessige da også analysemodellen og teorien for øvrig er kategorisert og temabasert. Thagaard (2013) skriver at temabaserte

tilnærminger tar for seg ulike temaer som er til stede i studien. Disse temaene blir i dybden analysert og alle deltakerne sine meninger og tanker blir plassert innenfor tematikken disse meningen eller tankene tilhører. Jeg har tidligere i dette kapitlet skrevet om både den hermeneutiske sirkel og betydning av forforståelse. Dette er vesentlige punkter også i analysen. Analysen av datamaterialet starter med utgangspunkt i min egen forforståelse for så å fortolke tekst og slik går det rundt og rundt. Man beveger seg mellom delene og helheten i forsøket på å oppnå forståelse. Den hermeneutiske sirkel indikerer at man aldri kan oppnå en full eller endelig forståelse av en tekst (Krogh, 2003). Men at man stadig går gjennom den samme sirkelen på vei mot bedre forståelse. Dermed er det kanskje mer nyttig å se denne bevegelsen som en spiralbevegelse i motsetning til en sirkel. En spiralbevegelse tilsier at den går videre inn på nye temaer og nye emner. Spiralen blir da et symbol på at forståelsen beveger seg videre og er i stadig endring (Krogh, 2003). Rent praktisk ble analysen gjennomført ved å fokusere på det innholdet som var av verdi å plassere tematisk. Jeg kategoriserte datamaterialet i ulike kategorier og også i flere kategorier der det var tilfellet. Slik fikk jeg en oversikt over sitater som meninger, begrunnelser, tanker og argumenter i de ulike kategoriene og også på tvers av kategoriene. For å få enda bedre oversikt og hjelp til å se mønstre i disse sitatene, kunne det med fordel vært brukt et analyseverktøy. Om dette hadde gitt mer presis analyse er usikkert, men det hadde vært en større garanti for å ikke utelukke eller overse noe. I tillegg vil det vært vesentlig mer tidsbesparende og muligens mer oversiktlig. Men ved å gjøre det manuelt og lage flere dokumenter og sider med de forskjellige kategoriene fikk jeg brukt god tid på å se delene og helheten, og gå flere runder for å oppnå en dypere forståelse.

4.3 Observasjon

I tillegg til intervju brukte jeg observasjon som supplerende metode. Jeg så flere fordeler med å kombinere disse to. Den mest fremtredende fordel var å kunne sammenligne det lærerne sier i intervju med hva som faktisk blir gjort og utført i kroppsøvingstimene. Slik sett blir observasjonen en bekreftelse eller en konfrontasjon med tanke på det som blir sagt i intervjuene.

Det å observere er noe man gjør til enhver tid, men følger med eller oppdager noe eksempelvis og skjer ubevisst gjennom våre sanser. Observasjon i forskning derimot er ikke å anse som tilfeldig, men en systematisk måte å tilegne seg kunnskap på (Johannessen et al., 2010). Observasjonen bør være så objektiv som mulig og man må være konsentrert om det som faktisk skjer (Thagaard, 2013). Når man som forsker observerer går man inn i rollen som observatør, der man beskriver ulike hendelser på en så grundig og god måte som mulig. Man bruker sanser som å se og lytte, og gjennom å erfare så vil man kunne registrere sine iakttagelser (Johannessen et al., 2010). For å dokumentere det man registrer er det mulig å benytte flere metoder som feltnotater, lydopptak og filmopptak (Thagaard, 2013). Jeg valgte å benytte meg av feltnotater da jeg vurderte dette som mest hensiktsmessig. Gjennom kun å bruke feltnotater håpet jeg å påvirke situasjonene og personene i minst grad. Et annet argument som blir mer begrunnet under forskningsetikk er at jeg ikke inkluderte noen tredjeparter ved kun å notere og ha fokus på læreren og dens formuleringer, kommunikasjon og utøvelse.

Observasjonen var en metode for å finne den kunnskapen som ikke alltid er så lett å formulere, der man undersøker det man gjør og ikke nødvendigvis det man sier. Observasjoner kan da gi detaljrike beskrivelser av hvordan lærerne handler, atferden de utøver, samhandlingen og aktivitetene som bedrives (Johannessen et al., 2010). Det er jeg som forsker som gjennomfører datainnsamlingen og må da fungere som et filter, og må gjøre det man kan for å fange opp det som er av interessant verdi. Det kan innebære ikke-verbal kommunikasjon som kroppsspråk. Det at man også er til stede i den konteksten tematikken man undersøker utøves er også en fordel, slik at man kan forstå og få tilgang til kompleksiteten (Johannessen et al., 2010).

Jeg observerte i det man kan kalle en naturlig setting, i en idrettshall der det ble gjennomført kroppsøvningsundervisning. På den måten er det unaturlig å skille fenomenet man studerer fra sammenhengen (Johannessen et al., 2010). Jeg valgte også å benytte fullstendig observasjon og på den måten så jeg for meg å påvirke observasjonssituasjonen i minst grad. Det er også mulig å delta i observasjonen enten som fullstendig deltakende eller gjennom deltakende observasjon. Dette er avgjørelser på om man ser det mest hensiktsmessig å være med helt eller delvis, eller ser det mest hensiktsmessig å stå på sidelinjen (Thagaard, 2013). Fordelen med fullstendig observasjon har at jeg har hele fokuset på å observere, men en ulempe er at man

distanserer seg fra det som observeres og må tolke det som skjer utenifra. Det å observere er krevende i form av at man kan oppfatte alt som interessant og ha vanskeligheter med å holde fokus (Johannessen et al., 2010). Her er det viktig å knytte alt til problemstillingen og ha en godt utarbeidet observasjonsguide. I observasjonsguiden min er det ulike temaer med ulike stikkord som jeg skulle se etter, på den måten holdt jeg også oversikt over notatene og det datamaterialet dette ga. Feltnotater ble skrevet under observasjon og disse kan være forstyrrende for den som observerer og til dels de som blir observert (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Jeg hadde avtalt og informert samtykke med læreren og læreren informerte grundig elevene, selv om de ikke var gjenstand for observasjon eller skulle bli berørt indirekte i notater eller studien. Fokuset er fullt og helt på læreren. Rett etter observasjonene fylte jeg inn notatene der jeg ikke hadde tid til mer enn stikkord. Slik kunne jeg også i ettertid gå inn i situasjonen å gjenskape den. Feltnotatene er viktig å skrive parallelt med observasjonen og rett etter observasjonen er kritisk for å gjøre de utfyllingene som trengs (Johannessen et al., 2010). Det er også viktig å skrive når alt finner sted og i hvilken setting, at de er detaljrike slik at man husker situasjonene og at man holder seg til det som faktisk skjer (Thagaard, 2013). Observasjonen i min studie er kun av en time av en av de lærerne som ble intervjuet, altså mindre enn det som var planlagt. Dette er en følge av vurderinger knyttet til verdien av dette opp mot tiltak, restriksjoner og risiko med tanke på situasjonen rundt pandemien som har preget samfunnet det siste året.

4.4 Forskningsetikk

Forskningsetikk er med på å regulere de vitenskapelige virksomhetene gjennom mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger. Forskningsetikk er altså en sammenfatning av den praktiske vitenskapsmoralen og begrunnes i vitenskapelige allmenmoral. Forskningsetikk kan deles i to forskjellige områder, de interne og de eksterne. Der de interne etiske normene tar for seg forskersamfunnets selvregulering og der de eksterne tar for seg forholdet mellom forskning og samfunn, og den eller de som stiller seg til rådighet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Man kan skille mellom etiske retningslinjer og juridiske lover. Retningslinjene er mer et hjelpemiddel for forskeren som setter fokus på hva man bør ta hensyn til, i motsetning til lovene som er bindende. Men det finnes også retningslinjer eller normer som er nedfelt i lovgivningen, som personvern og menneskeverd (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

I henhold til de interne etiske normene i forskningsetikken var jeg først nødt til å få de nødvendige godkjenningene. Det aller første var fra Norges Idrettshøgskole der jeg måtte få godkjent en prosjektbeskrivelse for å få ta fatt på denne oppgaven eller studien. Videre tilsier formålet med studien min at jeg vil behandle personopplysninger slik at jeg bærer personopplysningsloven, og de både juridiske lovene og etiske retningslinjene knyttet til personvern. Studien min berører ikke helsefaglig formål og derfor er ingen slik forhåndsgodkjenning nødvendig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016; Thagaard, 2013). Jeg har innledningsvis søkt og fått godkjent prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata, forkortet NSD. Jeg har etter godkjenning mulighet til å starte innsamlingen av datamaterialet så lenge det er i henhold til retningslinjene i den godkjente søknaden. Jeg har også etter beste evne fulgte de andre interne retningslinjene i forskningsetikken. Jeg har fulgt sannhetsforpliktelsen og lagt til rette for etterprøvbarehet gjennom beskrivelsen av metoden, hvilken teori analysen er gjort med utgangspunkt i, og gjennom ærlighet og åpenhet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). På denne måten skal det være mulig å etterprøve studien og fremgangsmåten. Jeg har hatt fokus på å gjennomføre en effektiv og legitim kunnskapsproduksjon som andre kan ha tillit til.

I henhold til de eksterne etiske normene har jeg fokusert på informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser, det er disse tre punktene Kvale og Brinkmann (2015) ser på som særdeles viktig når man forsker på mennesker. Alle som arbeider med forskningsetikk må forholde seg til helsinkideklarasjonen der informert samtykke er sentralt, men et meget viktig punkt er at slikt samtykke ikke fratår forskeren noe ansvar (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). I min studie har det vært viktig at deltakerne i intervjuene har vært tilstrekkelig informert, de vet hva det forskes på, at det er frivillig, at de kan trekke tilbake samtykke til enhver tid og risikoen ved å være med er så liten som mulig. Jeg må hente inn det informerte samtykket før datainnsamlingen begynner (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015). Praktisk ble dette gjort gjennom et informasjonsskriv og de som ønsket å delta signerte en samtykkeerklæring de ble godt kjent med gjennom teksten og samtaler med meg ved spørsmål. Konfidensialiteten er ivaretatt gjennom at dataene som er innhentet og er behandlet konfidensielt og fortrolig, og personlige opplysninger er anonymiserte. Dette er gjort for å følge hovedregelen om konfidensialitet og i henhold til avtale mellom forsker og deltakere i studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016; Kvale og

Brinkmann, 2015). Datamaterialet er behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig og spore uttalelsene eller sitatene til de enkelte som ble intervjuet. Det samme gjelder de aktuelle skolene de jobber eller jobbet for i perioden under intervjuet. I analysen er det brukt terminologiene lærer etterfulgt av tall for å skille de, samt lærerne der det er unisone eller felles meninger og tanker blant deler eller hele utvalget. Konsekvensene til de involverte og for studien er noe som også er tenkt gjennom. Innholdet i denne studien anser jeg som lite sensitivt eller kontroversielt og på den måten kan jeg ikke se noen uheldige konsekvenser for deltakerne. Det er heller ikke noen umiddelbare positive konsekvenser ved å delta utenom en mulig følelse av å bidra til nyansering og kunnskap innenfor et faglig område. I tillegg til om studien er til skade eller har fordeler for deltakeren er det viktig å vurdere mulige negative konsekvenser for tredjepart (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016; Kvale og Brinkmann, 2015). Dette er tatt hensyn til og klargjort med deltakere i studien på forhånd. Det er gjort klart at det er lærerens meninger, tanker, begrunnelser, argumentasjoner og lignende som er interessant og ikke spesifikke situasjoner eller opplysninger om tredjepart som eksempelvis elever. Slik er muligheten for negative konsekvenser for tredjepart minimert, da elevene er å anse som sårbare.

4.5 Legitimitet og troverdighet

Denne studiens legitimitet og troverdighet kan beskrives ut fra validitet, reliabilitet og overførbarhet. Dette er begreper som historisk sett har vært tett knyttet til de kvantitative metodene, men kan brukes tilpasset til kvalitative metoder også. Gjennom disse tre ulike begrepene sørger man får studiens legitimitet og troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2015)

Når det gjelder validiteten på mine resultatet vil disse i stor grad være avhengig og vurderes med tanke på min fortolkning av materialet jeg har analysert. Validiteten er gyldigheten av de tolkningen jeg har gjort. For å sikre gyldige og presise resultater krever tydelighet, nøyaktighet og det å være klar over egne erfaringer og synspunkter som kan påvirke de tolkningene jeg har gjort (Noble og Smith, 2015). Tolkningen og forklaringen er sentral i kvalitativ forskning, dette gjelder også i operasjonaliseringen der man må være overbevisende og tydelig (Andersen, 2006). Planlegging av intervjusituasjon er avgjørende før man går i gang med å skape, lage og analysere intervjuer med utgangspunkt idet man søker svar på. For å gjøre dette på en god måte er

man avhengig av gode informerte og reflekterte valg i arbeidet med problemstilling og intervju. Gjør man dette godt vil man kunne gjennom intervjuene og analysen bidra til ny kunnskap eller det velkjente kan få en ny eller nyansert mening, og unngå en ren reproduksjon av det man allerede vet (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har forsøkt å arbeide slik under hele min studie gjennom å være oppmerksom og kritisk til min egen forforståelse, og hvordan denne kan påvirke studien blant annet. Gjennom å være objektiv og så åpen som mulig i intervjuene, analysene og ikke minst i redegjørelsen av metode, teori, tidligere forskning og kontekst, vil min forforståelse være grundig tatt hensyn til, bearbeidet og gjort rede for. Gjennom å se kritisk på analyseprosessen styrker dette validiteten, og det er den interne validiteten jeg har beskrevet her (Thagaard, 2013).

Overførbarheten kan også vurderes på bakgrunn av gjenkjennelse, der lesere av denne studien kan kjenne seg igjen i de tolkningene som er gjort i akkurat denne studien. Tolkningene som er å finne i studien har betydning for i hvilken grad studien har overføringsverdi. Utvalget som er inkludert i studien er av relevans og viktig når man skal argumentere for overførbarhet eller ikke. Teoretisk generalisering kan også finne sted der det er logiske resonnement som danner utgangspunktet (Thagaard, 2013). Denne studien har ikke overførbarhet som et uttalt mål, men kan allikevel enkelt kunne finne noen funn eller tolkninger relevante i andre sammenhenger enn akkurat denne studien. Dette begrunner jeg med tanke på gjenkjennelse som beskrevet over. Et argument mot overførbarhet er de lille utvalget studien presenterer. Jeg kan ikke si at det utvalget mitt representerer de allmenne meningene som passer til kriteriene for utvelgelse. Dette med overførbarhet blir ofte sett på som den eksterne validiteten, gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013).

Reliabilitet i kvalitativ metode handler i stor grad om å skape en forståelse hos leseren. Med det menes det at man må vise hvordan og hvorfor man har bygd opp og satt opp studien på akkurat den måten man har, og videre hvordan resultatene har kommet frem med utgangspunkt i dette (Kvale og Brinkmann, 2015). Med andre ord er reliabiliteten avhengig av å lage en grundig og presis studie og beskrivelse av prosessen, slik at den blir åpen nok til at leseren kan både vurdere og forhåpentligvis bli overbevist om kvaliteten på forskning som er blitt gjort (Thagaard, 2013). Måten jeg har gjort dette på er å redegjøre for hele forskningsprosessen. Fra problemstilling, operasjonalisering,

tidligere forskning, teori og til metode slik at leseren kan selv vurdere og se hvordan jeg har kommet fremt til de tolkningene og resultatene jeg har. Det skal komme klart frem hvordan innsamlingen av datamaterialet har blitt utført og de påfølgende analysene. De valgene jeg har gjort skal være argumentert for, og min rolle som forsker skal være reflektert over slik at studiens troverdighet kan vurderes av leseren.

5. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg presentere og diskutere funnene i studien i lys av problemstillingen, det teoretiske rammeverket og annen relevant litteratur. Resultatene og diskusjonen er i denne studien slått sammen til et kapittel. Dette er gjort for å unngå for mye gjentakelser og for at jeg ser på dette som en mer hensiktsmessig måte å strukturere det på. Jeg vil presentere resultatene tematisk med påfølgende analyse og diskusjon rundt funnene. Avslutningsvis vil jeg trekke frem det mest fremtredende i en oppsummering. Men aller først vil jeg starte med å presentere utvalget eller deltakerne i studien.

5.1 Presentasjon av deltakerne i studien

Lærer 1 er en mann med noe undervisningserfaring. Underviser i kroppsøving ved en ungdomsskole på Østlandet, har kroppsøvingsutdanning som en del av grunnskolelærerutdanningen. Har vært og er en del av et miljø knyttet til konkurranseidrett.

Lærer 2 er en mann med lang undervisningserfaring. Underviser i kroppsøving ved en ungdomsskole på Østlandet, har kroppsøvingsutdanning som en del av grunnskolelærerutdanningen. Har vært knyttet til konkurranseidrett i sine yngre år.

Lærer 3 er kvinne med noe undervisningserfaring. Underviser i kroppsøving ved en ungdomsskole på Østlandet, har kroppsøvingsutdanning gjennom faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Har vært knyttet til konkurranseidrett i sine yngre år.

Lærer 4 er en mann med lang undervisningserfaring. Underviser i kroppsøving ved en ungdomsskole på Østlandet, har kroppsøvingsutdanning gjennom faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Har vært og er en del av et miljø knyttet til konkurranseidrett.

5.2 Hvordan begrunner lærere didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøvningsundervisning?

Lærerne jeg intervjuet har begrunnet og argumentert for flere ulike didaktiske valg og temaer knyttet til konkurranse i kroppsøvningsundervisning. Noen av lærerne var svært opptatt av enkeltbegrunnelser, mens andre opptatt av flere begrunnelser satt sammen. Uansett er det flere fellesnevnerer når det kommer til temaer knyttet til det å skulle svare på problemstillingen, nemlig hvordan lærere begrunner didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøving. Dermed har resultatene fra analysen blitt inndelt i temaer under, og blitt diskutert i lys av teori, tidligere forskning og annen relevant litteratur. De syv ulike temaene er som følger, 1) Utvikling og mulighet til å yte best mulig 2) Konkurranse som en del av faget og et naturlig mål av øving 3) Mestring i faget 4) Kreativitet, problemløsning og konflikthåndtering 5) Konkurranse som utgangspunkt for refleksjon 6) Det sosiale ved en konkurranse 7) Hvordan konkurransen kommuniseres og organiseres er avgjørende.

5.2.1 Utvikling og mulighet til å yte best mulig

I intervjuene med lærerne var alle i større eller mindre grad opptatt av konkurranse som en arena og tilrettelegger både for utvikling, og for å få elevene til å yte best mulig ut ifra sine egne ferdigheter og kompetanser. På spørsmål om læreren har reflektert over hvorfor man bruker konkurranse i kroppsøving har Lærer 1 klare tanker om hva konkurranse skal brukes som i en kroppsøvningskontekst.

Konkurranser skal ikke være noe som skal brukes for å vise hvem som er best i noe, men det er et verktøy for å hjelpe til å utvikle oss og gjøre det best mulig. Et verktøy til å hjelpe til å bli bedre og kan brukes når det passer det også (Lærer 1).

Her fokuserer læreren på konkurranse som et verktøy og med klare inklusjonskriterier, ikke noe som bare er til stede eller inkludert i undervisningen uten videre refleksjoner eller begrunnelser. Gjennom konkurranse kan man sørge for at elevene får utfordringer og motstand for å gjøre det best mulig selv, og for å forbedre eller utvikle seg. Konkurransen blir også en plass der man til en viss grad kan måle utvikling og progresjon. Lærer 1 er også tydelig på at det ikke inkluderes i undervisningen med et mål om utelukkende å kåre en vinner eller vise hvem som er best. Lærer 3 er også inne på det samme med at en konkurranse er en mulighet for å utvikle egne ferdigheter, men også andre sine ferdigheter. *«I en konkurranse kan man bruke egne ferdigheter til å*

gjøre andre gode og utvikle seg selv og egne ferdigheter» (Lærer 3). Igjen ser læreren på konkurranse som et godt utgangspunkt for utvikling for enkeltelevne, men også elevene i felleskap og for hverandre. Også Lærer 2 er opptatt av konkurranse der man kan utvikle seg, og gjøre sitt beste alene og sammen.

Og det ser jeg som positivt, det skaper en felles mentalitet, eller gruppementalitet der man skal drive på og yte sitt beste og skape noe sammen. Det har de godt av synes jeg. At man skal pushe hverandre fremover og ikke trekke hverandre ned (Lærer 2).

Dette sa Lærer 2 under intervjuet når han pratet om konkurranse i form av lag. Også her er inklusjonskriteriet klart ved at det er en forutsetning at man klarer sammen som elevgruppe å dra nytte av å faktisk bruke den muligheten til å yte best mulig og søke etter utvikling. Slik at man ikke havner i en konkurransesituasjon som fremmer det motsatte, nemlig at man trekker hverandre slik som Lærer 2 presiserer. Gjøre det bedre og yte sitt beste er noe som går igjen i intervjuene, men også på tvers av intervjuene. *«Jeg er egentlig for litt konkurranse innen kontrollerte former. Det med å hjelpe elevene til å yte bedre»* (Lærer1). Det presiseres også her slik som tidligere fra Lærer 1 at det er i kontrollerte og veloverveide former, ikke noe som bare en del av undervisningen uten baktanke.

Konkurransesituasjoner har ifølge lærerne som nevnt over et potensiale for å gi elevene mulighet til å yte sitt beste, og oppleve og legge til rette for utvikling av ferdigheter og kompetanser. En måte dette gjøres på er gjennom å prøve og skape en interesse og et engasjement hos elevene knyttet til faget. På spørsmål om når tanken om å bruke konkurranse i undervisningen dukker opp svarer Lærer 1 med hvilke spørsmål han stiller seg selv, *«hvordan jeg kan vekke engasjement og øvelser og temaer som skaper nettopp det med interesse og holde på med ting»* (Lærer1). Dette er en gjenganger hos lærerne og tydelig et fokusområde. *«Ja, jeg legger opp til ulike aktiviteter som jeg opplever engasjerer elevene i stor grad»* (Lærer 3), svarer Lærer 3 på spørsmål om hun har en del konkurranse i undervisningen. Tilsvarende forklarer Lærer 4, *«elevene blir mer på, om det er jevnt da selvfølgelig, så bedrer jo det spillet eller ferdighetene til de som er med»* (Lærer 4). En konkurranse skaper engasjement og skjerper elevene samtidig som de har en god mulighet til å forbedre seg og utvikle seg. En viktig faktor som Lærer 4 nevner her er at konkurransen er jevn slik at en rettferdig konkurranse utspiller seg, at det er en jevn konkurranse nevner læreren som er forutsetning, noe som

kan tyde på at dette er en nøye overtenkt og en innarbeidet forutsetning i undervisningen til denne læreren. «*Konkurransen er en god måte å sette i gang en del følelser for nettopp det å yte og prestere*» (Lærer 2). En konkurranse spiller også på følelsesregisteret til elevene, noe som kan være med på å spille på interesser og engasjementet som allerede finnes hos elevene, eller skape nye interesser og engasjement hos elevene.

Disse begrunnelsene over for didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøving knyttet til utvikling og mulighet til å yte best mulig, kan plasseres nederst til venstre i det analytiske rammeverket. Den generelle begrunnelsen lyder som følger, elever skal oppleve verdien av kroppslig involvering i konkurransesituasjoner. Denne bygger på egenverdi i kroppsøvingsfaget og formel dannelse. Gjennom å være kroppslig involvert i konkurransesituasjoner vil elevene kunne oppleve utvikling av evner og kroppslig dimensjoner som er sett på som viktige aspekter hos eleven. Elevene kan yte bedre som følge av at de selv kan oppleve og finne en verdi ved å være involvert i konkurransesituasjoner. Deltakelse i konkurransesituasjoner kan således ses på som en egenverdi, da man kan knytte dette til mål innen utdanningen og faget kroppsøving (Aggerholm & Standal, 2019). Med tanke på egenverdi er det her snakk om utøvelse av både grunnleggende bevegelser og sammensatte bevegelser i en konkurransesituasjon. Det kan være de motoriske grunnleggende ferdighetene som er fokusområde eller sammensatte bevegelser, slik at det er mange flere faktorer enn kun de grunnleggende motoriske som gjør seg gjeldende (By, 1998). Utvikling kan også knyttes til at eleven blir kjent med sine sterke og svake sider gjennom deltakelse i konkurranse, slik at eleven kan oppleve både selvbevissthet og kroppslig utfoldelse (Arnold, 1980). Det at lærerne påpeker engasjement og at eleven yter bedre kan knyttes til at elevene opplever aktivitetene som betydningsfulle og finner glede ved å være i bevegelse og i slike situasjoner (Arnold, 1980). Personlig vekst og utvikling er sentralt i formel dannelse og spesielt i funksjonell dannelse. For å utvikle de kroppslige, motoriske og kognitive ferdighetene vil ikke et bestemt innhold være avgjørende, men man kan nå dette på mange ulike måter (Klafki, 2001). Det er da nærliggende å anta at dette også kan skje gjennom å fokusere på det subjektive, evner og egenskaper hos eleven.

I tillegg til hvilke muligheter lærerne så i aktiviteter med konkurranse var det også noen klare kriterier for hva som var passende i kroppsøvingskontekst. Arnold (1980) skriver

at det er flere faktorer som er helt avgjørende for at en aktivitet skal oppleves som betydningsfull. Interessen og engasjement er her helt avgjørende, og dette kan skapes gjennom blant annet variasjon. Slik sett vil innslag av både konkurransesituasjoner og situasjoner uten konkurranse kunne være et bidrag her. Gjensidig respekt blir også trukket frem både mellom lærer og elev, men også blant eleven. Dette handler også om at all undervisning må ha et grunnlag av god moral og etikk. Elevene må selv også få teste ut aktiviteter i praksis og på den måten fysisk og mentalt oppleve hvordan disse utføres (Arnold, 1980). Slik som en av lærerne kommenterte at man ikke trekker hverandre ned. Det at konkurransen er jevn ble også trukket frem som et kriterium. Den gode og rettferdige konkurransen er avgjørende for at man skal unngå konflikter knyttet til dette. Man må jevne ut ulike forutsetninger og ferdigheter, og sørge for at deltakerne er på mest mulig likt nivå slik at aktivitetens mening og intensjon opprettholdes (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018; Loland, 2002). Klarer man å legge til rett for dette og oppnå den gode og rettferdige konkurransen kan eleven få en mulighet til å vise frem og bruke sine evner og ferdigheter, og dermed yte sitt beste innenfor rammene av konkurransen (Butcher & Schneider, 1998).

Lærerne sine klare meninger på at det finnes enkelte kriterier som blant annet at det skal være en jevn konkurranse og ikke utelukkende for å kåre en vinner er med god grunn. For man har sett at ferdighetsnivå har innvirkning på hvordan elevene opplever konkurransene, og spesielt oppleves negativt både erfaringsmessig og holdningsmessig for de med lavere ferdighetsnivå (Bernstein, Phillips & Silverman, 2011). Nyberg & Larsson (2012) så også at gode prestasjoner i faget ofte var assosiert med gode idrettsprestasjoner, slik som en av lærerne påpekte at det ikke skulle være. Dette er en viktig ting å unngå, noe som er avgjørende for at konkurranse skal ha den effekten som nevnt av lærerne og positiv i form av utvikling, og yte best mulig og ikke bli til en negativ del av undervisningen. Det lærerne her har nevnt har også flere likhetstrekk med det Johnsen (2013) fant ut. Nemlig at elevene har det gøy i konkurransepregede aktiviteter og måten man velger å organisere disse på har stor effekt på opplevelsen. Det som også ble funnet er at ikke nødvendigvis alle opplever eller utvikler ferdigheten sine i konkurransepregede aktiviteter. Vi ser også her at ferdighetsnivå har innvirkning på opplevelsen av konkurransesituasjoner. Like muligheter er viktig for at alle skal oppnå effektiv læring og positive opplevelser med konkurransen i en skole -og utdanningskontekst (Johnsen, 2013).

Utvikling er viktig i faget kroppsøving. Om ikke ren ferdighetsutvikling så skal man imidlertidig trene på og potensielt utvikle både kunnskaper og ferdigheter, dette skal skje gjennom deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021).

5.2.2 Konkurransen som en del av faget og naturlig mål av øving

I kroppsøvingsundervisningen er det en del øving av både ferdigheter og kunnskaper. Mange av disse er elementer direkte fra ulike konkurranseaktiviteter eller elementer som blir brukt i ulike konkurranseaktiviteter. Tre av lærerne opplever det som svært naturlig at konkurranse skal være en del av og ha en naturlig plass i kroppsøvingsundervisningen. «*Konkurransesituasjonen faller så naturlig inn når man driver med fysisk aktivitet*» (Lærer 2), sier Lærer 2 tidlig i intervjuet. For læreren kan det virke som det er en forventning og opplevelse av at konkurranse har en naturlig og selvsagt plass i undervisningen. Mens Lærer 2 har en litt annen tilnærming til konkurranse sin plass. Hun hevder det er noe man må forholde seg til både generelt i hverdagen med elevene, men også i faget, men ikke at det nødvendigvis bør ha en spesiell plass eller rolle i undervisning av den grunn. «*Jeg tror og mener at elever møter konkurransesituasjoner daglig, og ikke bare i kroppsøvingsfaget. Med dette i bakhode mener jeg at konkurranse spiller en stor rolle for mange, både i et samfunnsperspektiv og eller et skoleperspektiv*» (Lærer 3). Siden elevene møter på slike situasjoner i både kroppsøving og andre steder daglig, er det noe man må ta stilling til og ha en mening om med tanke på egne didaktiske valg i sin undervisning. Videre knytter tre av lærerne det å sette seg mål og øve på noe opp mot det å få prøve det ut, gjennomføre og teste det med motstand og utfordringer. «*Det er en viktig egenskap, det å kunne øve mot noe for så og se resultatene av det når man skal konkurrere mot seg selv eller andre*» (Lærer 4), etter man har øvd på noe er det i en konkurranse man virkelig ser om man har lært det man har øvd på, det er dette synet denne læreren er inne på her. En konkurransesituasjon innebærer en måte å se om man har tilegnet seg en kunnskap eller en ferdighet.

Evne til å nå mål, se hva man kan prestere og det er noe med det å lære også individuelt å jobbe med seg selv rent fysisk og mentalt. Sette seg mål, sette deg stadig nye mål og bryte nye barrierer da (Lærer 2)

Konkurransen blir her sett på som det endelige målet eller som den aktiviteten målet skal nås i. Lærerne setter konkurransen som det endelige målet, der kan man faktisk se om man har mestret det man har øvd på eller ikke.

Veldig varierende blant elevene hvor mye en konkurranse gir de av verdi, men at det å få til et volleyballslag når man faktisk spiller enn når man øver to og to motiverer jo mer og fører til trivsel blant elevene og i gruppa (Lærer 4)

Det betyr mer å få til det man har øvd på i en konkurranse antyder Lærer 4 her. Det er en annerledes situasjon å skulle øve på noe isolert enn å gjøre de i en mer sammensatt situasjon med andre faktorer som en konkurransesituasjon er. Noe av det samme antyder Lærer 2, «Konkurransen er der man implementerer det man øver på.

Egenskapene man har behov for i de ulike aktivitetene krever gjerne at man tester seg i konkurransesituasjoner» (Lærer 2). Samme type syn om at det først er i konkurranse med motstand og andre faktorer man først ser om man faktisk mestrer den egenskapen eller ferdigheten man har øvd på. «Det er en viktig egenskap, det å kunne øve mot noe for så og se resultatene av det når man skal konkurrere mot seg selv eller andre»

(Lærer 4). Også denne læreren ser konkurransen som en naturlig følge av øving når det er ferdigheter eller kunnskaper som normalt er brukt i eksempelvis en konkurranseidrett.

Vil de ha godt av dette her i stede for å bare gjøre øvelser for seg selv uten konkurranse. Og når man finner ut at man har godt av konkurranse er det noe annet enn å bare trene på noe, det kan bli umotiverende i lengden. Mer øving legger jo litt til rette for at man skal se en utvikling, både for seg selv og i sammenheng med andre. Da gjør man spillereglene litt like igjen gjennom at man får trent på noe og så skal man konkurrere senere. Da konkurrer de jo for å få til det. Og så kan du øve så mye du vil hjemme og også i skoleundervisningen. Da har man muligheten til å jobbe mer på samme måte som man er vant med i klasserommet der man ofte jobber med noe og trener på noe mot et mål som en prøve for eksempel (Lærer 1)

Her påpeker læreren at fravær av konkurranse kan føles både unaturlig og umotiverende for elevene. Med mer øving i faget ser han det også naturlig at man på et eller annet tidspunkt må få vist eller prøvd det man har øvd på. Dette begrunnes med å sette seg mål og faktisk finne metoder og måter å forberede seg på gjennom øving skal ha en verdi. Læreren påpeker også at det ikke bør bli mer konkurranse av den grunn, men de må få muligheten til å vise hva de har tilegnet seg på et tidspunkt. Konkurransen bør ikke komme på slutten eller som hoveddel av hver økt, men kan være noe man bygger opp imot over uker. Slik sett sammenligner læreren dette med hvordan man jobber mer

tradisjonelt i klasserommet på skolen, der ofte prøven er det endelige målet. Selv om det blir billedliggjort slik er det ikke slik, er det ikke sånn å forstå på denne læreren at konkurransen er vurderingsformen eller grunnlag slik ofte en prøve er, men øvingen frem imot konkurransen er vel så viktig.

Hoveddelen kan være preget av konkurranse avhengig av tema. Men uansett jobber man med noe isolert, som i fotball. Der man kan jobbe med teknikk, regler eller fair play og samarbeid. Dette preges i liten grad av konkurranse, men til slutt blir det vanskelig å komme utenom konkurransedelen hvert fall i den type tema. Så uavhengig av tema vil det være lange perioder uten konkurranse, men det bygger gjerne opp til og leder til utførelsen som ofte er konkurransepreget. Konkurranse har en spesiell plass og bør være inkludert. (Lærer 2).

Temaer som innebærer aktiviteter som enten direkte er konkurranseidretter eller som har elementer fra konkurranseidretter i seg sier Lærer 2 er vanskelig å unngå når det gjelder å bruke konkurransepregede innslag i undervisningen. Det kan se ut som at lærerne både inkluderer på bakgrunn av at det føles naturlig at det skal med og dette med å sette seg mål, øve for så å utføre, blir sett på som en god måte å drive undervisning på.

Konkurranse legger noen mål og noe å strekke seg etter, som man ikke vil være foruten i kroppsøving. Man hadde mistet noe, man kunne hvilt mye mer både de sterke og svake elevene og ikke ha noe å strekke seg etter. Tar bort noe av betydningen. Noen temaer legger naturlig opp til slike situasjoner, siden det er nærliggende å jobbe med konkurranseidretter. Og så kan det være andre idretter som er konkurranseidretter, men som for eksempel dans, der det er enklere å komme utenom det konkurranseaspektet. Når man jobber med ballspill eller friidrett så er det selv om målet for undervisningen ikke er konkurranse så er jo ideen bak aktiviteten hvordan score på motstanderen eller hvordan løpe raskest og da blir det fort også et konkurransepreg i undervisningen (Lærer 2)

Dette synet er en gjenganger hos tre av lærerne. Konkurranse er vanskelig å komme utenom i visse deler av undervisningen. «*Det at øving hjelper blir jo synliggjort, man terper og terper så sitter det også i konkurranser*» (Lærer 4). Dett er en tankegang som kan minne mye om idretten og hvordan man bedriver trening mot konkurranser der. Dette var også synlig i observasjonen, «*Læreren passer på, før hver del av timen der det kan være potensialet for konkurranse, at elevene får mulighet og tiden til å øve på det som skal gjennomføres og snakke sammen når det er innad i lag*» (Feltnotat). Samtidig er Lærer 3 svært tydelig på at selv om idrettsaktiviteter er en del av kroppsøving og

hvor stor del denne tar er det forskjell på skolefaget kroppsøving og fritidsaktivitetene elevene driver med utenfor skolen som idrett.

Idrett er svært prega av konkurranse i stor grad. Og idrett er også slik jeg har erfart ofte sammenligna med kroppsøvingsfaget. Så det er jo selvsagt viktig å få frem nettopp det skille der, mellom idrett og kroppsøving. Men samtidig er også idrettsaktiviteter en del av faget, sånn sett er det inkludert (Lærer 3)

Dette er en utfordring også Lærer 1 er bevisst på og nevner, «*Og en skjevfordeling kan skje ved at man følger det som både mange lærere har mest interesse for og elvene. Man må passe på å ivareta variasjonene og la alle vise frem sine kvaliteter*» (Lærer 1). Videre presiserer læreren at det ikke dermed er slik at de konkurranseidrettene elevene driver med på fritiden som skal være utgangspunktet for undervisningen «*Det skal ikke være ensbetydende med at det er de aktivitetene man bedriver på fritiden skal være de vi gjør på skolen*» (Lærer 1). Lærer 2 påpeker også skillet mellom kroppsøving og idrett, men opprettholder allikevel en viss forbindelse.

Det skal være et skille mellom kroppsøving og idrett. KRØ skal skape lyst og motivasjon. Og være inkluderende for alle. Og det er det likhetstegn til idretten og spesielt barneidretten også, men det er allikevel selvvalgt og litt andre spilleregler. Men man kan si at kroppsøving er en smak på idretten, men det er et helt klart skille der. Så en mulig inngangsport (Lærer 2)

Disse didaktiske begrunnelsene for bruk av konkurranse i kroppsøving kan plasseres og ses i sammenheng med flere av rubrikkene i det analytiske rammeverket. For det første kan det ses på som rubrikken som omhandler material dannelse og egenverdi. Det at konkurranse har sin naturlige plass og ses på som vanskelig å komme utenom, vitner om at lærerne mener elevene må få kunnskap om de konkurranseidrettene som preger kulturen vår og å lære seg å delta i disse. Konkurranseidrettene som preger kulturen, blir sett på som viktig og noe som må fokuseres på i denne argumentasjonen. Man kan lære de praktiske ferdigheter som kreves for å ta del i disse konkurranseidrettene og konkurranseaktivitetene. I tillegg blir kunnskaper om skikker og verdier knyttet til slike aktiviteter viktig, og læring om bevegelse kan gjøre seg gjeldene ved blant annet treningsprinsipper knyttet til konkurranse. Det klassiske innholdet er i fokus (Aggerholm & Standal, 2019). Klafki (2001) skriver at klassisk innhold er noe man vektlegger innen material dannelse. Det kan knytte seg til sterke tradisjoner i eksempelvis et land, eller mer begrensede områder. Noen av lærerne sine svar kan virke

som noen slike tradisjoner eller innarbeidede vaner er så sterke at de kan ses på som et klassisk innhold. For at det skal ses på som et klassisk innhold må det speile tydelig identiteter og idealer i et felleskap, samfunn eller bestemt folk (Hohr, 2011). Faren med dette er at konkurranse blir inkludert på bakgrunn av det klassiske og ikke egne selvstendige didaktiske valg.

Den andre begrunnelsen eller argumentasjonen i det analytiske rammeverket er egenverdi og formal dannelse. Øving som et sentralt punkt her knyttes til utdanningsmessig mål ved faget og har dermed en verdi i seg selv. Det å øve knyttes til kunnskap, forståelse og utøvelse av ferdigheter i faget (Aggerholm & Standal, 2019). Egenverdien i denne argumentasjonen kan være både sett i sammenheng med om og i bevegelse (Arnold, 1980). Lærerne påpeker sammenhengen konkurranse har i undervisningen som et endelig mål for å se om man har tilegnet seg visse kunnskaper og ferdigheter. I den sammenheng blir øving og det å sette seg mål, og analysere egen innsats og prestasjon i konkurranseaktiviteter viktig. Læring om bevegelse har som mål og hensikt å være et bindeledd i kroppsøvingsundervisningen. Det innebærer at elevene skal se sammenheng mellom det de observerer og praktiserer i faget og slik sett blir faget meningsfullt (Arnold, 1980). Elevene kan således arbeide med å sette seg mål, øve på disse, og utføre og teste dette i konkurranse. Konkurranse ses på som sluttproduktet eller testen uten at prestasjon er sluttresultatet, det viktig er øvingen og den evnen. Den nye læreplanen legger i større grad enn tidligere vekt på dette med øving (Utdanningsdirektoratet, 2019). Øving er også relatert til innsatsen i faget. Det presiseres at vurderingen i faget skal være hvorvidt og hvor godt eleven øver og ikke selve sluttproduktet som en prestasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Elementer fra nytteverdi og formal dannelse kan også ses i denne argumentasjonen. Det er dette med at elevene lærer seg viktige egenskaper i forbindelse med konkurranse, før, under og etter som det å sette seg mål og øve. Disse egenskapene kan elevene ha nytte av utover kroppsøvfaget. Dette er evner som ved senere tidspunkt og i ulike situasjoner vil være nyttig og gange elevene, dette er mer generelle strategier og læringsprosesser (Aggerholm & Standal, 2019). Nytteverdien eller den instrumentelle verdien her er knyttet til andre pedagogiske mål som ikke direkte er knyttet til bevegelse (Arnold, 1980). Dette er metodisk dannelse som tar for seg læringsprosessen. Man har

her fokus på hvordan man løser et problem, hvilke metoder og teknikker man kan bruke for å tilegne seg kunnskap (Klafki, 2001). Sirkelen som lærerne skisserer kan ses på som en slik prosess, der man stadig løser problem gjennom ulike metoder og teknikker, for så å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper. Gjennom konkurranse eller en form for utprøving finner man forbedringspotensialer, setter seg mål, øver for så på nytt gjennomføre en utprøving eller konkurranse.

En undersøkelse med professorer, nåværende studenter, tidligere studenter og lærere om konkurranse sin plass i kroppsøving i grunnskolen i USA hadde likhetstrekk med noen av begrunnelsene i denne studien. Der fortalte de aller fleste at konkurranse var en helt naturlig og positiv del av kroppsøving. De fortalte videre at konkurranse kunne øke motivasjon, gi mening til aktivitetene, elevene yter best mulig og de lærte om sportsånd og moral (What is the place of competition in elementary and secondary physical education curricula?, 2019). Økt motivasjon og mulighet til å yte best mulig ble diskutert og belyst i forrige delkapittel. Konkurranse som en naturlig del av faget har blitt diskutert i dette delkapitlet, mens sportsånd og moral blir belyst i et senere delkapittel. Lærerne i min studie var til tross for noen av de samme funnene også bevisst på at det finnes en skjevfordeling i mengden idrettsaktiviteter og derav konkurranser opp mot annet innhold i faget. I tillegg var lærerne i min studie opptatt av et tydelig skille mellom skole som utdanning og idrett som fritidsaktivitet.

Idrettsaktiviteter og spesielt ballspill er det mest dominerende i faget (Redelius & Larsson, 2010). Dette gjør det også nærliggende å anta at også konkurranse utgjør en stor og dominerende del, som følge av dominansen til disse spesifikke aktivitetene. Enda mer interessant er det at kroppsøving har prøvd å dreie seg mot et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lærerne kan virke som på en side bidrar til dette klassiske innholdet og opprettholdelsen av en viss skjevfordeling, samtidig som de er bevisst på dette. Det er også viktig at de jobber med et mindre idrettsrettet fag gjennom fokus på forskjellen mellom en skolekontekst og en idrettskontekst. Det å tilpasse en konkurransesituasjon med tanke på like muligheter i konkurransen og også frivillig deltakelse er avgjørende for at en konkurranse skal være forenlig med en skole- og utdanningskontekst og gjennomføres med gode vilkår (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018; What is the place of competition in elementary and secondary physical education curricula?, 2019).

5.2.3 Mestring i faget

Konkurransen kan være med på å skape mestring og glede i kroppsøvningsfaget. Enten som en konsekvens av at man finner dette i konkurranseaktiviteter eller aktiviteten som bedrives, eller kombinasjonen av en spesiell aktivitet og konkurranse.

Jeg opplever at mange elever som er glad i konkurranser, og som gjerne vil ha denne typen former for aktiviteter, også liker konkurranse sammen som lag. De finner både glede og mestring i konkurranseaktiviteter og ser på konkurranser som en morsom utfordring (Lærer 3)

Glede og mestring kan oppleves både individuelt, men også som et lag eller en gruppe. Konkurranseaktivitetene bidrar med noe inn i faget som danner grunnlag for glede og mestring, og også en utfordring til elevene, en positiv og morsom utfordring. «*Glede ved å være i aktivitet og delta i konkurranse og oppleve mestring og glede. En følelse som kan fange deg og gjøre det glad resten av livet i aktivitet*» (Lærer 4), læreren forklarer også at mange kan finne glede og mestring i konkurranseaktiviteter. Mestringsfølelsen og opplevelsen av glede kan gjøre at noen blir glad i en spesiell aktivitet, idrett eller kanskje også fysisk aktivitet mer generelt gjennom et helt livsløp.

Eleven hos meg er veldig interessert i å konkurrere mot hverandre. Og da prøver jeg å legge til rette for at de også skal kunne gjøre det, innenfor det som jeg og retningslinjene sier er greie former å konkurrere innenfor. Jeg prøver å skape glede for bevegelse og en mestringsfølelse for det å kunne mestre egen kropp og leve et aktivt liv etter de er ferdig med kroppsøving. Og da er mestringsfølelsen meget viktig. At de føler det her, er noe de føler de for til (Lærer 1)

Mestringsfølelsen blir igjen sett på som noe som kan oppstå umiddelbart, men også noe som elevene skal finne og oppleve også etter de er ferdig med kroppsøving og videre i livet. Konkurranse kan skape nettopp denne spesielle interessen der de kan søke etter glede og mestring også videre i livet. «*Det å føle at man behersker fysisk aktivitet og få til noe i en konkurranse kan være med å bygge deg opp, gi deg en god selvfølelse som man kan ta med seg inn i andre skolefag også*» (Lærer 2). Følelsen at man får til noe, behersker og mestrer hevder læreren bygger elevene opp og gir god selvfølelse utover faget også.

Det ser ut som lærerne er enige i at det også er enkelte som er mer begeistret enn andre for konkurranse. «*Det er likevel en klar sammenheng mellom de som driver med en konkurranseidrett på fritiden, og de som er positive og ofte ønsker*

konkurransesituasjoner i kroppsøvingfaget» (Lærer 3). Slik som også Lærer 1 forklarte var eleven veldig interessert i å konkurrere mot hverandre, mens Lærer 3 sier dette stort sett er forbeholdt de som driver med slike aktiviteter på fritiden.

I en elevgruppe har man ofte hele skalaen, de som er helt på hele tiden som lager en konkurranse av alt. Til de som egentlig hater konkurransedelen og det å være en del av konkurransemiljø ikke appellerer idet hele tatt, og som det påvirker egentlig motivasjonen til hele faget (Lærer 2)

Lærer 2 sier også at det finnes en variasjon over hvor interessert og lyst eleven har til å delta i slike aktiviteter, og at det ikke appellerer til noe i det hele tatt. Lærerne virker bevisste på at interessen for slike aktiviteter er varierende med de konsekvensen det medfølger.

For en elev som liker og ser nytte i konkurransesituasjoner, kan det bidra til å skape både glede og mestring. Elevene kan se på dette som en positiv utfordring og noe å strekke seg etter. Elevene kan også bruke en sånn situasjon som en mulighet til å lære bort, samarbeide med andre og akseptere og respektere medelever. På den andre siden kan en konkurransesituasjon bidra til at elever ikke ser nytten og verdien av å gjennomføre en sånn type aktivitet. Det kan jo også få eleven til å føle seg ekskludert, skape lite eller ingen mestring. Jeg vil si at i en konkurransesituasjon der en har lavere ferdighetsnivå enn medelevene sine føre til frustrasjon, lite mestring og følelsen av urettferdighet (Lærer 3).

Denne todelingen er svært viktig å være bevisst på. Tanken om mestring, glede og positivitet kan i realiteten bli til lite eller ingen mestring, frustrasjon, ekskludering og følelsen av urettferdighet. Læreren påpeker her en sentral faktor for at man skal unngå å havne der, nemlig ferdighetsnivået på de som deltar i konkurransen. I tillegg til å sørge for konkurranser med ferdighetsnivå som er passende for de deltakende er det viktig å finne gleden, verdien og nytten i hvorfor man har godt av å delta i slike konkurransesituasjoner. «*Man må jobbe med å finne verdien og meningen for akkurat den eleven. Snakke med de om det og prøve å ta deres perspektiv og se hvor man kan legge trykket for at de skal oppleve det som meningsfylt»* (Lærer 1). Om ikke eleven finner det meningsfullt må man prøve å hjelpe eleven til å finne noe som kan skape verdi og mening for den enkelte elev. Dette forutsetter at man har blant annet en god og rettferdig konkurranse med passende ferdighetsnivå. Lærer 4 påpeker også viktigheten av en jevn konkurranse som en forutsetning.

Så lenge det er noenlunde jevnt vil aktiviteten være lystbetont, spennende og kunne gi mestring for alle elevene. Men det må være jevnt, ferdighetsnivået kan ikke være for stort. Og en elev kan ikke gå på tap på tap eller nederlag på nederlag, da er det snakk om alt annet enn glede og mestring (Lærer 4)

Uten disse forutsetningene kan ikke glede og mestring være et forventet resultat av en slik aktivitet for alle de involverte. Er det på plass derimot vil aktiviteten kunne gi glede, mestring, lystbetont og ikke minst være spennende for elevene. Dette med spenning og det ekstra en konkurranse bringer med seg som aktiviteter uten konkurranse ikke har, blir også tatt opp som en mulighet til mer mestring og glede.

Konkurransedelen og spenning og alt den bringer med er jo derfor mange liker det. Elevene bør ha muligheter til å kunne oppdage og bli glad i aktivitet mer generelt og da også konkurranse. Da kan de kanskje finne den gleden og mestringen i en sånn type aktivitet (Lærer 4)

Konkurranse kan være en aktivitet der mestring og glede blir forsterket, men også motsatt tilfelle der fraværet av mestring, frustrasjon og negativitet knyttet til konkurranse blir forsterket. «*Konkurransesituasjoner har jeg sett kan forsterke følelsene for de involverte, det gjelder jo både de gode og de dårlige opplevelsene*» (Lærer 1), dette er noe man skal være svært bevisst på i sin undervisning og i sine didaktiske valg knyttet til undervisning. Det kan se ut som det er en ganske vanskelig balansegang og et element ved inklusjon av konkurranse å være bevisst og opptatt av.

En tanke om mestring og glede i forbindelse med konkurranseaktiviteter passer rett inn i det analytiske rammeverket under argumentasjonen knyttet til egenverdi og formal dannelse. Kroppslig involvering i konkurransesituasjoner gir elevene en direkte verdi i form av nytelse, glede og mestring. Deltakelse i konkurransesituasjoner byr også på personlig trivsel (Aggerholm & Standal, 2019). Gjennom læring i bevegelse vil elevene oppleve glede ved å være i bevegelse, samt den verdien denne opplevelsen har (Arnold, 1980). Egenverdien er fokuset i denne argumentasjonen og dermed er aktiviteten i seg selv i fokus og aktiviteten blir betydningsfulle for elevene, og de finner glede og mestring i disse. Elevene vil også kunne bli kjent med sine egne sterke og svake sider og oppleve kroppslig utfoldelse og selvbevissthet (Arnold, 1980). Kulturdepartementet (2007) omtalte egenverdien i idrett som den opplevelsen deltakerne av en aktivitet sitter igjen med i form av glede, mestring, sosialt samvær og det å holde seg i form. Formal dannelse gjør seg her gjeldende ved at det er personlige egenskaper og evner hos eleven

som vektlegges, og man vil danne eleven gjennom personlig vekst og utvikling av allerede iboende egenskaper (Klafki, 2001). I læreplanen ser man også at dette er direkte knyttet opp mot utdanningsmål i kroppsøving. Glede ved å være i bevegelse eller bevegelsesglede er et sentralt overordnet mål for faget. Livslang bevegelsesglede og det å motivere elevene til en aktiv livsstil er overordnede mål og sentrale verdier i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevenes forutsetninger er også viktig med tanke på kroppsøvingsfagets egenart, og målet med at alle elever skal ha en mulighet til å både delta og utvikle seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Alle skal oppleve glede og mestring i faget, men slik lærerne snakker om temaet er det langt fra noen automatikk i at alle skal oppleve dette i konkurranseaktiviteter. De snakker om store forskjeller blant elever i hvordan de opplever slike aktiviteter. Hvor interessert de er i å delta i slike aktiviteter er også varierende. Det er forskjell på hvor godt likt konkurranse er blant elevene. Selv om lærerne tilsynelatende er bevist på dette dekkes dette bak konkurranser som ikke har de rette forutsetningene. Dette er forutsetninger som en god og rettferdig jevn konkurranse, og god sportsånd. Ser man på Bersnstein, Herman & Lysniak (2013) sin undersøkelse fant de ut at den nevnte forutsetningen en jevn konkurranse er vanskelig å oppnå når ferdighetsnivå hos elevene er ulikt. De fant også ut at positiviteten hos lærerstudentene for konkurransepregede aktiviteter ikke stemte overens med hvordan de ble undervist. Disse undersøkelsene er spennende og interessante opp mot det lærerne i min studie har fortalt. Det kan være slik at selv om de er bevisst på utfordringene og tilsynelatende tar høyde for disse i sin undervisning. Og dermed opprettholder den positiv innstilling til bruk av konkurranse, på tross av at dette ikke oppleves som glededyktig og gir mestring hos elevene.

En annen fallgrube er antakelsen, tanken og ideen om at konkurransesituasjoner eller aktiviteter i seg selv gir glede og mestring hos elevene. Har man etablerte oppfatninger om at konkurranse bringer med seg mestring og glede kan disse vise seg vanskelig å endre. Man kan da ende opp med å ha konkurransesituasjoner i egen undervisning som er uheldig for elevene i stedet for positivt og konstruktivt for elevene. Egen erfaring sin påvirkning på egen praksis kan gjøre at didaktiske valg og behov hos elevene blir forbigått som følge av tradisjonelle betraktninger og antakelser (Harvey & O'Donovan, 2013) Alle lærerne i utvalget mitt har vært eller er fortsatt tilknyttet idrett og utøvelse av

konkurranse, man kan dermed anta at de har funnet glede i det siden de har brukt fritiden på det og dermed også preger dette deres erfaringer og antakelser.

For at elevene skal kunne oppleve både glede og mestring er en jevn konkurranse en forutsetning, det er lærerne samstemte om. Utfordringene knyttet til stor grad av variasjon og ulikhet i elevmassen gjør seg gjeldende her. Urettferdige konkurranser der forutsetningene er veldig ulike, kan reise spørsmål om dette er moralsk riktig. Dette utfordrer kravet og forutsetningen om den gode og rettferdige konkurransen (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018). Når man legger opp til en konkurranse kan dette ses på som en sammenligning av deltakerne, og uten et likt nivå vil ikke meningen og intensjonen med konkurransen og aktiviteten opprettholdes (Loland, 2002). Dette er i tråd med hva som er rapport tidligere med tanke på ferdighetsnivået sin innvirkning på både erfaringer og holdninger til konkurranse (Bernstein, Phillips & Silverman, 2011). En annen forutsetning er også utøvelse av god sportsånd, dette vil bidra til opplevd glede og de positive sidene ved konkurranse vil komme frem. Konkurransen vil da være hyggelig å delta i og oppleves som gøy for elevene (Arnold, 1997).

5.2.4 Kreativitet, problemløsning og konflikthåndtering

Det å lære elevene til å bli kreative og løsningsorienterte virker å være et mål for spesielt to av lærerne å nå ved hjelp av blant annet bruk av konkurranser. *«Det er ikke alltid de med best forutsetninger som vinner, det har man jo sett mange eksempler på i konkurranser gjennom alle tider. Er man kreativ og finner en smart løsning er ofte dette mer effektivt»* (Lærer 4). En konkurranse kan altså, om den er lagt opp på rett måte, bidra til å finne smarte og kreative løsninger. Læreren forklarer videre at dette også er noe han fokuserer på både selv og i sin undervisning.

Jeg tenker ofte etter jeg har testet meg i en konkurranse, enten om jeg vant eller tapte, hva kan jeg nå gjøre bedre. Det prøver jeg å få frem hos elevene mine. Og igjen komme opp med løsninger for å gjøre ting bedre, for det er alltid noe å gjøre bedre. Og kanskje også noen løsninger eller øvelser som ikke så mange har gjort før eller prøvd. Være litt kreativ, det er lov og kan funke veldig godt i en konkurranse (Lærer 4)

Det arbeides med problemløsning og kreativitet både i selve konkurransen, men også i etterarbeid og før en eventuell ny konkurranse. Slik sett kan dette ses i sammenheng med tidligere nevnte og diskuterte elementer knyttet til konkurranse, nemlig øving.

Jeg tenker at en konkurranse i kroppøving gjennom oppgaver som krever problemløsning og lignende kan lære eleven om samspill, regler, gjensidig respekt og det å finne glede i løse oppgaver og tenke kreativt. Tilnærminga faglærer har med tanke på konkurranseaktiviteten er da helt avgjørende. Da tenker jeg at eleven også kan bli kjent med seg selv og sin rolle gjennom aktiviteter som involverer problemløsning og kreativitet (Lærer 3).

Lærer 3 understreker at dette kan være et fokusområde i konkurranseaktiviteter, det å finne glede i å løse oppgaver og tenke kreativt som mål i seg selv, men også for å nå andre læringsmål i faget knyttet til samspill, regler og gjensidig respekt. Elevene kan også bli kjent med seg selv og sin rolle gjennom å arbeide med problemløsning og kreativitet også i konkurranseaktiviteter.

Konkurransesituasjoner har som nevnt tidligere av lærerne forskjellig betydning for elevene og kan involvere en del følelser. Dette kan forsterkes på gode og dårligere opplevelser. Det kan også være et utgangspunkt for konflikter og dermed konflikthåndtering.

Jeg vil si at konflikthåndtering kan trekkes inn der. Mange peker på at konkurranse skaper mange konflikter og samfunnet er jo fullt av konflikter i alle lag. Konkurransesituasjoner er et godt utgangspunkt for å jobbe med akkurat dette. Der man har spilleregler, men noen ganger må man takle å gå videre og bare akseptere den urettferdighetsfølelsen. Og man må klare å rydde opp, te seg eller skvære opp etter en konflikt. Men dette må man jobbe med over tid i undervisningen og kreves en god dialog hvis ikke blir det trening i konflikter og skape de, og ikke håndteringen av dem (Lærer 2)

Elevene kan få god trening gjennom arbeid over tid og dialog med læreren om konflikter og situasjoner som man må ta tak i som enkeltelev, lag eller klasse. Gjennom klare spilleregler er det faste rammer for hva som er tillat og ikke. Men så er det ikke slik at hverken rammene, de som utfører aktiviteten, eller de som håndhever aktiviteten er enige og helt klare. På den måten dukker det opp situasjoner som gjør at man må komme seg over den urettferdighetsfølelsen, men selvsagt snakke om den, rydde opp, være saklig og til slutt bli venner og komme seg videre. Lærer 1 snakker også om tilsvarende utfordringer knyttet til konflikter, og at man som lærer ikke må overse dette.

Men uvennskap kan komme opp, krangling og skape problemer mellom elever. Så det er veldig vanskelig, man skal være var på det og det gjelder over hele linja når man holder på med konkurranse for det er en del som kan gå galt, men det er også mye vinning i det når det blir gjort på rett måte og brukt til rett tid.

Og ja noen elever kommer til å ikke synes det er så kult og de må jeg prøve å fange opp (Lærer 1)

Viktigheten av å fange de opp og være bevisst på at dette er mulig utfall virker viktig for læreren. Det presiseres at mye kan gå galt, men med de riktige rammene og til riktig tid er det også mye positivt som kan komme ut av en konkurransesituasjon.

Elevene må tilegne seg evnen til å løse problemer, enten om det er en konkurransesituasjon eller ikke. Er man flinke til å legge opp slik at de må prøve å feile, samarbeide og finne løsninger med et vist press vil de måtte tenke kreativt og løse problemene deretter (Lærer 4)

Det må være rom for å prøve og feile, samarbeide og finne kreative løsninger også i konkurransesituasjoner presiserer læreren, dette vil gi elever som har muligheten til å utvikle seg til å bli både kreative og løsningsorienterte. «*Sunne, gode og riktig konkurransen kan skape løsningsorienterte elever*» (Lærer 4).

De didaktiske valgene for å bruke konkurranse for at elevene skal tilegne seg egenskaper og evner som kreativitet, problemløsning og konflikthåndtering er i det analytiske rammeverket knyttet til formal dannelse, og både egenverdi og nytteverdi i faget. Siden evnene og egenskapene rundt kreativitet, problemløsning og konflikthåndtering er personlig egenskaper og evner hos eleven, er det formal dannelse det er snakk om (Klafki, 2001). Det kan argumenteres for at dette både hører til i rubrikken knyttet til egenverdi og nytteverdi, og kanskje også som noe imellom. Et eksempel på at skillene ikke er vanntette. Egenverdi kan man se i læring i bevegelse gjennom ekspressive aktiviteter. Dette er aktiviteter som er skapende, kreative og som rører ved det følelsesmessig innen aktiviteter og idretter (By, 1998). Med god sportsånd integrert i aktiviteten og konkurransen vil man ivareta spillets ånd og egenskaper, og elevene vil kunne oppleve fri utfoldelse og kreativitet (Arnold, 1997). Konkurranser ses her også som et mulig middel for å kunne utvikle og forbedre kognitive evner som eksempelvis kreativ tekning (Aggerholm & Standal, 2019). Kreativitet og problemløsning kan også ses i sammenheng med læring om bevegelse. Spesielt knyttet til delen om empiri. Empirien er kunnskap i forbindelse med prestasjonsoptimalisering. Elevene vil da kunne finne den beste og mest hensiktsmessige måten å løse en bevegelse på, eksempelvis gjennom kreativitet og problemløsning (By, 1998). I tillegg til de nevnte argumentene knyttet til egenverdi er det også dette knyttet mot nytteverdi

ved at det ligger utenfor fagets rammer. Dette er da i hovedsak læring gjennom bevegelse. Gjennom bevegelse kan man lære eller forstå ting som ikke nødvendigvis er innenfor selve rammene av faget. Dette kan være andre pedagogiske mål som ikke er knyttet til bevegelse. Gjennom kroppsøving vil man opparbeide en selvinnsikt og evne til å se ulike sammenhenger gjennom at man som elever lærer seg bedre å kjenne i faget (Arnold, 1980). Kreativitet, evne til å løse problemer og håndtere urettferdighet og mindre konflikter er egenskaper og evner som er personlig nyttig utover selve kroppsøvingfaget, selv om flere av de nevnte også kan knyttes direkte inn i faget.

I en offentlig utredning om fremtidens skole og i den forbindelse fornyelse av fag og kompetanse er det et par spennende og interessante punkter knyttet til kreativitet og det å løse problemer. Å kunne utforske og skape finner utvalget som et av de fire kompetanseområdene som bør være grunnlaget for fornyelse av skolens innhold. Kreativitet sammen med kritisk tenkning og problemløsning blir sett på som en sentral kompetanse på tvers av og i mange fag (NOU 2015: 8). Det vil være nærliggende å anta at disse egenskapene og evnene også kan knyttes til det praktiske og fysiske i kroppsøving, og ikke kun være knyttet eller rettet mot andre skolefag. Videre har utvalget konkludert med at skolen bør legge til rette, slik at elevene kan utvikle nettopp disse evnene. Eleven skal ha evnen til å utforske, de skal kunne se nye muligheter og kunne utvikle nye løsninger (NOU 2015: 8). I læreplanen under de sentrale verdiene i kroppsøvingfaget står det også at elevene skal i et mangfoldig læringsfelleskap både løse utfordringer og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.2.5 Konkurransesom utgangspunkt for refleksjon

Konkurransesom kan danne et godt utgangspunkt for refleksjon i kroppsøvingfaget. Være seg refleksjon over egen utvikling eller hvordan man opptrer i felleskap sammen med andre i tilknytning til en konkurranse. Denne refleksjonen kommer ikke av seg selv og krever at lærer setter av både tid og har dette som et fokusområde.

Og hva vil det si å være med i konkurranse, det viktigste er ikke å vinne sånn sett. Men ha en sunn innstilling til konkurranse, være fair, være med, det å yte, det å være sitt beste. Det tror jeg er viktig å god dialog med elevene på akkurat det, hva ligger i å konkurrere og målet med det. Både før, under og etter. Dette ligger veldig naturlig selv om man ikke er bevisst på det synes jeg. Snakke med elevene om disse temaene, drive med god og sunn aktivitet og idrett (Lærer 2)

Læreren ser på dette som naturlig å bruke tid både før, under og etter aktiviteter til å snakke og reflektere over temaet konkurranse. Slik kan eleven selv tenke over hva som er viktig med konkurranseaktiviteter for at det skal bli en positiv opplevelse for alle og sette fokus på egenskaper og ferdigheter som er viktig for å få til nettopp dette.

Kommer man inn som en dårlig taper og sliter med ego og det å ikke takle motgang så kan jo en konkurransearena i kroppsøving bare være med på å forverre den og der er det jo en ny jobb som man som lærer må være påskrudd på. Der må man vurdere om man kan gjennomføre konkurranser om man har slike grupper eller elever, eventuelt ha god oppfølging av eleven og jobbe med slike spesifikke ting. Jeg tenker at det å se tilbake på hendelser etter at de har skjedd ikke nødvendigvis når det pågår og stormer som mest. Men det å snakke om opplevelser og ting i etterkant er med på å skape en læring hos eleven på hvordan var jeg faktisk og hva kunne jeg gjort annerledes, og hva ønsker jeg å gjøre annerledes. Det går rett og slett på oppfølgingen og det er en del av oppfølgingen i et praktisk fag som kroppsøving (Lærer 1)

Refleksjon over egen væremåte og gjerne i samhandling med andre er relevant for hele elevgruppen. Har man ikke tid og ressurser til å følge opp slike ting etter en konkurranse er det bedre å droppe den påpeker læreren. Men om man har mulighet i etterkant av slike situasjoner, og det bør man ifølge læreren er det mye læring for elevene i nettopp de samtalene og refleksjonene. Lærer 4 tar også opp viktigheten av å reflektere over ulike konkurransesituasjoner, over tid.

Ja som jeg har nevnt er det forskjell på de som driver aktivt konkurranseidrett og de som ikke gjør det. Også når det kommer til å tape, de som har et høyt konkurranseinstinkt, men ikke drevet konkurranseidrett har jeg noen ganger oppfattet som dårligere til å takle nedturen, dette varierer jo selvfølgelig masse, men det kan være noe i det tror jeg. Noen takler tap av konkurranser bedre og seiere for den saks skyld, dette må øves på tror jeg og snakkes om, flere ganger, over tid, i ulike situasjoner. For det er en forskjell blant elevene der (Lærer 4)

For at man skal opptre på en god måte og få noe konstruktivt ut av både deltakelse, tap og seiere i konkurranser, er man nødt til å ha vært i den situasjonen. Det å stå i en slik situasjon for så å reflektere over det kan gjøre elevene bedre i stand til å se sin rolle og handlinger i samhandling med andre.

Det å takle tap tror jeg bare kan læres ved å tape om det går å si. Ja jeg mener man må stå i det og føle på det, og snakke om det så lærer man om det. Så må man være grei når man vinner også da, se bak rangeringen eller hva det måtte være. Lære seg å være glad men respektfull, se på hva man kan gjøre bedre og

sånne faktorer som spiller inn på resultatet i en spesifikk konkurranse. Uansett kan det gi en verdi om man har noen tanker rundt det i ettertid (Lærer 4)

Dette fokuset skal være med på å gjøre det å vinne og tape til mindre viktig, og heller se på hva man selv fikk til og hva man må jobbe med. Resultatet skal ikke være det styrende for hva elevene tenker om opplevelsen av deltakelse i en konkurransesituasjon. Læreren fremhever her at prestasjonen i første rekke skal danne grunnlaget for refleksjonen med mindre det selvsagt handler om spesifikke ting som nevnt tidligere med det å takle nederlag og, eller en seier.

Mange kan nok oppleve konkurranser som litt urettferdig ut ifra utstyr, regler eller hva jeg bestemmer og også ferdigheter. Når jeg velger å legge inn ulike aktiviteter eller regler som rumpefotball er ikke alltid fotballgutta like fornøyde for det blir ikke like lett å briljere. Man utjevner litt forskjeller og det synes ikke det er like gøy, men når man spiller vanlig fotball synes andre de er for gode og det oppleves urettferdig. Veldig stor forskjell hvordan elevene reagerer og hvordan de anerkjenner at andre er flinke og kunne snakke frem dette, og hvordan de takler det å få uforutsette og uforrettede beskjeder eller resultater viser litt hvor modne man er og hvordan man reagerer som person (Lærer 1)

Ved å bruke konkurranser slik læreren her har forklart vil man sette fokus på dette med forutsetninger, ulikhet og anerkjennelse av andre sine prestasjoner. Deltakelse i konkurranser øker bevisstheten rundt dette med ulike forutsetninger, og gjerne også om man klarer å utjevne disse forutsetningene som læreren statuerer i sitt eksempel. Dette ble også observert i en kroppsøvingstime. *«Øvelsen bærer preg av vanskelig, spesielle og uvante bevegelser og regler som gjør at nivået jevnes mer ut»* (Feltnotat). Samtidig må elevene anerkjenne ulikheten mellom hverandre og ha et godt og reflektert forhold til dette. *«Skal de konkurrere mot andre og er bekymra for å tape, tenker jeg det er viktig å være støttende og forklare hva baktanken egentlig er og finne ut hva man er redd for og det er greit det også»* (Lærer 1). Det skal også være greit å ikke være glad i slike aktiviteter, men eleven selv må jobbe med selvbevissthet og hva som gjør aktiviteten skremmende. *«Egenskaper som knytter seg opp mot sunne verdier, danning, holdninger og egen identitet, vil være nyttig på andre områder og ikke bare i kroppsøvingsfaget»* (Lærer 3). Egenskapene som er knyttet til det å kunne reflektere rundt egen deltakelse og se seg selv i samhandling med andre knytter Lærer 3 til egenskaper også utenfor kroppsøvingsfaget, de har verdi i faget og utenfor.

Et didaktisk valg for bruk av konkurranse kan være som et godt utgangspunkt for refleksjon i undervisningen. Dette er fordi lærerne fremhever spesifikke situasjoner, følelser og synliggjør en del interessante ting å ta tak i og bruke tid til å reflektere over i etterkant. Dette er ting som innstilling til konkurranse, hva man fokuserer på i konkurranse, egen væremåte og innsats i konkurranser, takle nederlag og seier, hvordan man takler urettferdighet, ulike forutsetninger, danning, holdninger, identitet, ulikhet og anerkjennelse av hverandre. I tilknytning til det analytiske rammeverket er konkurranse som utgangspunkt for refleksjon sett som formål dannelse med elementer fra både egenverdi i faget og nytteverdi. Det er også knyttet opp mot sportsånd.

Evne til refleksjon er en personlig evne og således knyttet til formål dannelse, og gjennom personlig vekst og utvikling vil man dannes gjennom denne iboende egenskapen (Klafki, 2001). Refleksjon havner inn under funksjonell dannelse som kan være blant annet kognitive ferdigheter. Et forhåndsbestemt innhold kreves ikke for å utvikles innenfor dette område, men flere ulike måter kan bidra til utvikling. Gjennom denne dannelsen vil elevene kunne utvikle egen evne til å tenke og vurdere kritisk. Videre vil man også kunne oppnå en modning av både kroppslige, sjelelige og åndelige krefter (Klafki, 2001).

Refleksjon kan som nevnt omfatte både egenverdien knyttet til kroppsøvfingsfaget, men også nytteverdien. På den måten er også dette et eksempel på en evne eller egenskap som bidrar til å bryte ned skillene i det analytiske rammeverket, og om ikke bryte ned, vise at man kan overskride skillene og vise de nødvendigvis ikke ekskluderer hverandre. Egenverdien finner man ved at refleksjonen kan knyttes direkte til mål, kompetanse og sentrale verdier i faget og dermed har en verdi i seg selv. Samt at refleksjon med utgangspunkt i konkurranser og kroppslig involvering og erfaringer danner grunnlag for en mulighet til å utvikle kunnskap og forståelse hos elevene (Aggerholm & Standal, 2019). Den nye læreplanen legger vekt på dette med reflektering. Elevene skal i undervisningen reflektere over egen utvikling i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette beskrives også som en del av kompetansen i faget, dette med refleksjon rundt den faglige utviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Egen utvikling i faget omfatter et bredt utvalg av områder og tematikker, også en del temaer som kan knyttes mot konkurranse og allerede nevnte interessante utgangspunkt for refleksjon. Kroppsøvfingsfaget skal gi elevene en mulighet til å både kunne praktisere, men også

reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Refleksjon i kompetansemålene er mye mer spesifikt knyttet til naturopplevelser, men også kroppsidentitet, selvbylde og bevegelsesaktiviteter og hvordan dette påvirkes og fremstilles i media og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nytteverdien i forbindelse med refleksjon rundt konkurranser kan være som en følge av konkurranse som et middel for å mulig utvikle og forbedre kognitive evner som eksempelvis metakognisjon (Aggerholm & Standal, 2019). Personlige evner og egenskaper som utvikles vil som læreren påpekte kunne gi verdi også utenfor rammene til faget.

Refleksjoner rundt konkurranser kan innebære diskusjoner rundt sportsånd. God utøvelse av sportsånd er kommet frem som en av to svært viktige forutsetninger for god utøvelse av konkurranse i kroppsøving. Elevenes utvikling av moral og karakter er knyttet til elevenes forståelse som igjen påvirker atferd (Arnold, 1997). Dette danner refleksjoner rundt ønskede opptrender i kroppsøving som gode verdier, sportslig oppførsel, omsorg og selvoppfatning. Spesielt dette med medfølelse og sympati for andre, og altruisme motpolen til egoisme er viktig sider ved sportsånd og reflektere rundt. Dette er spesielt viktig å reflektere rundt da de ikke kan baseres på forventede og forhåndsbestemte situasjoner i konkurransene. Med utgangspunkt i et positivt syn og ved å se det gode i medelevene, vil man kunne hjelpe andre på tross av egne behov (Arnold, 1997).

Lærerens tilsynelatende fokus på refleksjon og diskusjon over det man gjør i faget er det motsatte av hva som ble funnet i en undersøkelse av hva man lærer i kroppsøving. Her ble det igjen pekt på idrettsaktiviteter som det mest fremtredende i undervisningen, og det som også utgjorde hva som var assosiert med gode prestasjoner i faget. Refleksjon og diskusjon ble satt til side til fordel for å være i bevegelse for en sunn livstil og for gode idrettsprestasjoner (Nyberg & Larsson, 2012). Denne forskjellen er veldig interessant, er det slik at dette rett og slett er en forskjell med tanke på utvalget eller er dette noe som er lettere å ha et ønske om å gjennomføre og prøve å legge til rette for, med noe som viser seg å forsvinne når man praktiserer faget. Uten å ha undersøkt elevenes opplevelse av undervisningen er dette umulig å fastslå. Det som er sikkert, er at dette utvalget av lærere er bevist på dette og har et ønske om å inkludere refleksjon og diskusjon i sin undervisning.

5.2.6 Det sosiale ved en konkurranse

Alle lærerne trekker frem konkurranse som noe sosialt. Dette forutsetter ikke medspillere selv om det i stor grad inkluderer det også, men det sosiale kan også være samspillet med en eventuell motstander.

Konkurransesituasjoner i undervisningen min er som regel i perioder med fokus på idrettsaktiviteter, samspill eller samarbeidsoppgaver. Da er det et stort fokus på like regler for alle, samt fokus på gode holdninger, godt lagarbeid og lagånd og respekt for hverandre, medelevene (Lærer 3).

Læreren forklarer her at konkurransesituasjoner dukker opp naturlig nok i perioder med fokus på idrettsaktiviteter, men også under fokus på samspill eller samarbeidsoppgaver. Læreren ser på konkurranser og gjerne i kombinasjon med samspill og samarbeid for en god måte å lære bort gode holdninger, respekt for hverandre, regler og god lagånd. Læreren påpeker også fordelene med konkurranser i form av at lag er opplevd mer ufarlig for elevene, *«Å legge opp til en slags form for konkurranse som lag, vil kunne være mindre skremmende eller utfordrerne for enkelte elever»* (Lærer 3). Konkurranser med utgangspunkt i lag legger også til rette for at elevene skal hjelpe hverandre og gjøre hverandre gode. *«Sosialt kan man få gode erfaringer gjennom å støtte hverandre og presse hverandre til å prestere på en god måte»* (Lærer 1). Presse hverandre mener læreren her som en god ting, som hjelp til å gjøre det bedre. I en konkurransesituasjon kan man også være støttende og tilby hjelp utover sitt eget lag eller egen vinning.

Elevgruppen min støtter hverandre og heier når man har blitt slått ut av konkurransen, så likevel heier de på de som er igjen og fokuset er ikke på å være misfornøyd eller sur på seg selv i den konkurransesituasjonen. Dette mestret de godt i denne elevgruppen, men det er ikke det alltid de gjør det (Lærer 1)

Dette er egenskaper som er svært ønskelig blant elevene og som de viser, utøver og kanskje også har lært gjennom god og sunn konkurranse. Gjennom støtte kan de hjelpe de som fortsatt er en del av konkurransen til å gjøre det bedre. Enda mer konstruktiv er det om elevene kan bidra med tips og løsninger for at de skal gjøre det best mulig. Konkurranser sett på som noe sosialt legger til rette for en langt mer positiv holdning til konkurranse, *«en felles mentalitet, eller gruppementalitet der man skal drive på og yte sitt beste og skape noe sammen»* (Lærer 2). Konkurranse enten i lag eller som motstandere er å være aktive sammen, gjøre sitt beste og til og med skape noe sammen.

«Og det sosiale samspillet er jo der, når man samles sosialt er dette en naturlig del av det, å drive aktivitet» (Lærer 2). Lærer 2 påpeker også at det å være i aktivitet sammen er en del av det sosiale samspillet. Selv om det å være i aktivitet og kanskje konkurrere sammen ses på som naturlig, er det fortsatt noe som må øves på. «Konkurrere og spesielt lagspill er også noe som må øves på. Samarbeid, kommunikasjon, selvdisciplin. Og ikke minst være en god taper og ikke minst vinner» (Lærer 2). Disse egenskapene som til slutt utgjør det konstruktive sosiale ved en konkurranse er som sagt noe som må øves på og som må være fokusområder i undervisningen. «Jeg legger til rette for et stort fokus på moral og elevene sin forståelse av hverandre og seg selv» (Lærer 3). Gjennom å fokusere på dette og arbeide med dette over tid vil elevene utarbeide ferdigheter og kunnskaper knyttet til dette. «Man kan lære om moral, være en god lagspiller, utvikle egne ferdigheter og utfordre sin egen evne til samarbeid» (Lærer 3). Også her som ved bruk av konkurranse knyttet til andre temaer er det visse ting man må passe på i sine didaktiske valg rundt bruk av konkurranse. Rettferdighet står også svært sterkt om elevene skal utvikle disse egenskapene og ferdighetene. «Man skal spille med de samme spillereglene og ikke ta snarveier, man må jobbe hardt og målrettet. Ikke jukse, ta snarveier for det kan slå tilbake på deg» (Lærer 2), dette må læreren presisere og tilstrebe å etterleve i sin undervisning. Lærer 4 ser også på konkurranse som noe sosialt.

Jeg vil jo si at konkurranse er svært sosialt, det er jo det, man finner ekstrem glede i det å gjøre en sånn type aktivitet sammen. Gjøre det bra i forhold til forutsetninger og den man konkurrer mot, se etter forbedringer og ikke minst muligheten for å gjøre det dårlig. Det er jo det at det kan gå dårlig som gjør det er morsomt å faktisk gjøre det bra (Lærer 4)

Like eller jevne forutsetninger er igjen presisert som noe viktig, slik at man ikke er sikret et resultat, det tar bort mye fra konkurransen. Mulighet for å lykkes og muligheten for å mislyktes må være til stede i en konkurranse.

Det sosiale ved en konkurranse er noe alle lærerne i utvalget trekker frem. Hvis man innehar et naturlig positivt syn på konkurranse ser man dette som et samspill og det å skape noe sammen. Dette er det Drewe (1998) får frem i sitt syn. Konkurranse blir sett på som en opprinnelig god aktivitet, og tillegges ikke noen begrensninger. Ordet i sin engelske form kan oversettes til å streve sammen, og det er denne holdningen man må ha til dette hevder han. Man skal sammen forsøke å få til noe. Den sosiale praksisen

kommer også til uttrykk i sportsånd. Ved å følge regler og ta hensyn, bidrar man til en rettferdig konkurranse. Videre vil felleskapet opparbeides, og det skapes en forpliktelse mellom deltakerne. Slik kan man utvikle sunne verdier og samarbeidsevner i konkurransesituasjoner. En sunn og god tolkning av nedskrevne og uskrevne regler og med et utgangspunkt i omsorg og kameratskap skal prege sportsånden i forbindelse med konkurransene (Arnold, 1997).

Samarbeid, samspill og deltakelse i aktivitet sammen med andre er viktig i kroppsøvingfaget. Sentrale verdier i faget inkluderer det å være i bevegelse og aktivitet sammen med andre. Det inkluderer også å fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. I tillegg inkluderer det muligheten alle skal ha til både å praktisere og til å reflektere over samspill (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette berøres ved den formale dannelsen da det har utgangspunkt i personlig involveringer og egenskaper, og det er evner hos eleven som vektlegges (Klafki, 2001). Konkurransesituasjonene vil være en mulighet for å utvikle elevenes karakter og moralske egenskaper. Dette kan de gjøre gjennom å følge regler, lære om fair play og det å mestre det sosiale ved å konkurrere. Andre dyder som berøres ved utvikling av det sosiale er disiplin, samarbeid, ansvar, motstandskraft, mot og måtehold (Aggerholm & Standal, 2019). Ved å vektlegge argumentasjon og didaktiske valg opp mot læreplanen som nevnt over, er man inne på egenverdien i faget. Beveger man seg over i de seneste nevnte begrunnelsen for de didaktiske valgene er man både i egenverdi, men også mer over på nytteverdien av dette. Sosialisering er et eksempel på en slik nytteverdi. Den sosiale kompetansen tar utgangspunkt i at elevene utvikler evnen til å se ulike sammenhenger og bedrer sin selvinnsikt, på den måten vil man gjennom faget fremme samhandling og likestilling. Aksept blant medelever, nye bekjentskaper, nye fritidsvaner og toleranse er en del av sosialisering i faget (Arnold, 1980). Velger man å bruke konkurransen og sosialisering som et utgangspunkt for å diskutere bredere samfunnsnyttige problemstillinger knyttet til ulikhet og likestilling er vi over i en argumentasjon knyttet til nytteverdi og material danning. Dette ble dog ikke nevnt av noen av lærerne i utvalget slik at fokuset ikke var på den materiale dannelsen, altså fokus på innholdet, men på den formale dannelsen. Nyttieverdien blir til sammenligning beskrevet i idrett som utvikling av nettopp de gode sosiale ferdighetene, i tillegg til de helsefremmede effektene aktivitet gir både gjennom utvikling av god fysisk helse og psykisk helse. Kunnskapsformidling og samfunnsmessig mangfold trekkes også frem. Det er ikke alltid slik at man kan se et

helt klart skille mellom kategoriene egenverdi og nytteverdi (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Det sosiale ved konkurranse setter fokus også på samspillet mellom medspillere, men også motspillere. Her gjør den gode og rettferdige konkurransen seg på nytt gjeldende. En forutsetning for at en konkurranse kan anses som god og rettferdig forutsetter at elevene kan skille mellom rett og galt. I tillegg til å kunne skille dette må de kunne ta stilling til dette i gitte situasjoner, der de også kan si hva som er god og dårlig praktisering av konkurranse generelt og i den aktiviteten de bedriver. Som lærer kan man ikke forvente at eleven innehar denne kompetansen uten noen form for erfaringer eller innlæringer av dette. De som underviser må inkludere dette som en tydelig del, og undervise i de etiske dimensjonene som oppstår i forbindelse med konkurranse (Harvey, Kirk & O'Donovan, 2014).

5.2.7 Hvordan konkurransen kommuniseres og organiseres er avgjørende

Konkurranse er noe som må være inkludert i undervisningen på bakgrunn av didaktiske valg. Når lærerne snakker om disse valgene er hvordan man kommuniserer og organiserer konkurransen viktig for dem. Også når, hvordan og hvor mye det skal konkurreres må være lærerstyrt. *«Dette vil stort sett være styrt av faglærer, noe jeg også tenker kan skape trygge rammer og en rettferdig konkurranse på bakgrunn av gjensidig respekt mellom eventuelle lag, regler og medelever»* (Lærer 3). Læreren må på forhånd ha tenkt ut om det er passende og på hvilke måte det eventuelt er passende, slik at valgene er didaktiske begrunnet og læreren har kontrollen, og kan skape de ønskede rammene og resultatene.

Man må vurdere både før, under og etter om det er lønnsomt å drive med det eller ikke. Plusser og minuser med å gjøre det på den måten. Noen ganger må jeg bare droppe det når det ikke er nok vinning eller jeg tenker det ikke passer (Lærer 1)

Det sies tydelig at man på forhånd må gjøre seg opp en mening om konkurranseaktiviteter skal være inkludert, og ser læreren flere minuser enn plusser bør man droppe det. En vurdering må gjøres om det kommer noe konstruktivt og nyttig ut av konkurransesituasjonene, og motsatt om det kan være negativt for noen elever. Hvis

man har tenkt ut og bestemt seg for å ha med elementer av konkurranse i undervisningen er det ikke likegyldig hvilke aktiviteter som det konkurreres i.

Aktiviteter som elevene driver med på fritiden preges mer av en konkurranse som er intens for der er også forskjellene større og det viktigere for de elevene som føler at de skal være best. De mer ukjente aktivitetene skaper en bedre ramme etter min mening, ferdighetsnivået er mer likt og elevene gjør det mer jevnt (Lærer 4)

Læreren kan gjøre det lettere for seg selv å skape et mer likt ferdighetsnivå og jevn konkurranse, ved å velge mer ukjente aktiviteter fremfor kjente konkurranseidretter der noen har svært forskjellige forutsetninger. Dette blir forklart som mer passende og en bedre ramme for konkurranser i en skolekontekst.

Noen ganger er det jo også en turnering eller kamp eller vi skal ta tid. Det kan trigge mer alvorligheten hos elevene enn hvis man bare setter i gang en aktivitet uten å legge vekt på det. Det oppleves mer som lek enn konkurranse som er annonsert, noe man setter i gang, dette er i fokus. Hvordan aktiviteten formidles er også medvirkende til hvordan det oppleves (Lærer 2)

Denne læreren presiserer også at hvordan læreren velger å kommunisere aktiviteten og hva fokuset legges vekt på har betydning for hvordan aktiviteten oppleves. Måten læreren formidler aktiviteten kan til en viss grad legge en føring på den opplevde alvorligheten for elevene. Dette med kommunikasjon rundt konkurranseaktiviteten var noe jeg også la merke til under observasjonen. *«Svært sjeldent tilbakemeldinger på selve konkurransesituasjonen, bare når regler brytes eller ved dårlig oppførsel. Mer tilbakemeldinger på utøvelse, konkurranse brukes som en ramme»* (Feltnotat). Når det var konkurransesituasjoner var det alltid noe annet en selve konkurransen som var klare mål for hva elevene skulle lære og gjøre. *«Kommunikasjonen fra læreren er tydelige i henhold til hva som er målene, fokusområdene og rammen for aktiviteten/konkurransen»* (Feltnotat). Konkurransen er altså ikke et mål i seg selv, men et inkludert og begrunnet didaktisk valg på veien, og som en av måtene å nå de målene som er satt for timen og for faget. En annen ting jeg la ekstra merke til i observasjonen med tanke på kommunikasjon var tilbakemeldingene underveis.

I tillegg til felles tilbakemeldinger er det stor variasjon i de individuelle tilbakemeldingene. Bruker mye kroppsspråk som er tilpasset situasjon og hva læreren tror eleven har bruk for, trenger der og da. Tommel opp, en

oppmuntring, ro ned, fokuser på det eller det, prøv å gjør det, et nikk, rist på hodet, blikk osv (Feltnotat).

Tilbakemeldingene og rettleidingene av elevene bestod i alt fra støtte, kommentarer på utførelse til tips og forslag til andre løsninger. Disse var også individuelle og rettet mot alle de ulike elevene med sine forutsetninger som deltok i konkurransesituasjonene.

Det å gjøre det klart for elevene og jobbe med å søke utfordringer og forbedringer hos seg selv og ikke være opptatt av alle andre, virker å være noe lærerne er bevisst på og prøver å få til.

Konkurransse skal ikke bli nok en arena for å stresse og føle man ikke strekker til. Man må hjelpe elevene med å fokusere på meg perspektivet og seg selv, fokusere på det man får gjort selv, selv om man er aktiv med 20 andre og i en konkurransesituasjon (Lærer 1)

Dette kan kanskje være et spesielt viktig fokusområde i konkurransesituasjoner som er mye basert på sammenligning med andre. *«Bare meg, nå må jeg prestere, alle øynene på meg, da blir det viktig ikke havne sist eller ikke være svakeste linken»* (Lærer 2).

Slike tanker og redsler som læreren her beskriver er det han prøver å unngå. Gjennom å variere formene for konkurranse og prøve å senke alvorligheten og heller fokusere på de konstruktive sidene som er tematisk diskutert i denne studien.

Måten man organiserer og bruker konkurranse på skal også være i tråd med målet til faget som alle andre metoder som blir brukt. *«Målet til kroppsøving å skape bevegelsesglede for et helt liv. Og da ser jeg også det naturlig å tilegne seg noen egenskaper og kvaliteter som er med på den reisen»* (Lærer 1). Disse egenskapene som læreren nevner her, er de som er diskutert tidligere i dette kapitlet. Bruken av konkurranse er først og fremst for de positive elementene lærerne ser for å nå målene i faget.

Da må elevene bygge videre på det og selv oppdage overføringsverdien, jeg tror ikke det er noe automatikk i det. Jeg vil først og fremst argumentere og snakke disse egenskapene opp i og gjennom faget og så kan overføringsverdien kanskje være der for noen av elevene (Lærer 4)

Konkurransseaktivitetene bør foregå i regi av og med kontroll fra lærerne for å sikre gode trygge rammer og en rettfærdig konkurranse. Når konkurranser foregår på en

rettferdig måte, samtidig som både med -og motspillere møter hverandre med respekt har man gode betingelser for den gode og rettferdige konkurransen (Loland, 2002). Det er samsvar i hva lærerne påpeker som viktig sider med en god konkurranse og hva som kjennetegner den gode og rettferdige konkurransen. Med et jevnt ferdighetsnivå legger man til rette for rettferdighet, men kanskje enda viktigere for de som er med muligheten til å prestere opp mot sitt eget beste. På den måten vil man også kunne se på motstanderen som en avgjørende brikke for nettopp å ha denne muligheten. Motstanderen er dermed ikke bare et hinder. Dette vil kunne gi verdi for den tapende og den vinnende parten i konkurransen og et uttrykk for en god og sunn konkurranse. Den gode og rettferdige konkurransen er viktig for de trygge rammene i en konkurranse. Reglene er her avgjørende, de er satt på forhånd og må følges underveis i konkurransen. Det å følge reglene, ha respekt for konkurransen sin oppbygning, egenart og motstandere vil gjøre at konkurransen vil ha positive og hensiktsmessige utfall (Butcher & Schneider, 1998). Reglene må altså følges og tas hensyn til, men for å utøve god sportsånd må man strekke seg forbi dette og se konkurransen i et mer helhetlig perspektiv. Lærerne må også ha en forståelse for hvordan elevene kan oppleve og se konkurranse på en slik måte. Sportsånd er knyttet til sunne verdier i en konkurranse, med gjensidig respekt, forståelse, gode tolkninger av regler, glede, medfølelse og sympati (Arnold, 1997).

Lærerne tok opp viktigheten av å vurdere og se om konkurranse passet seg i de aktuelle situasjonene. Dette var med tanke på elevene, spesielle situasjoner, temaer og læringsmål. Denne tankegangen samsvarer med det Aggerholm, Standal & Hordvik (2018) tar opp av spørsmål, fordeler og ulemper knyttet til konkurransesituasjoner i kroppsøving, slik at det skal være forenelig med en skole -og utdanningskontekst. Ut ifra ulike kontekster, læringsmål og verdier kan man dele inn eller systematisere argumentasjonene i fire ulike grupper. Disse er unngå bruk av konkurranse, spør eleven i forbindelse med bruk av konkurranse, tilpass bruken av konkurranse og til slutt akseptere utfallene ved bruk av konkurranse (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018). I større og mindre grad ser man disse argumentasjonene, slik de er inndelt over, blir brukt av lærerne. Det er situasjoner der de unngår helt å bruke konkurranse når de selv ikke ser noe vinning i det. Det er situasjoner der de spør elevene eller følger deres ønsker. De tilpasser konkurransene slik at de er forenelig med en skolekontekst og for å legge til rette for den gode og rettferdige konkurransen. Noen ganger aksepterer de utfallene av

konkurransene med de negative opplevelsene og erfaringene dette medfører for elevene. Et viktig tillegg her er at lærerne ikke så dette som heldig om man ikke fikk reflektert over og diskutert dette i etterkant.

Når det gjelder lærernes tilpasning av konkurranseaktiviteten slik de skal være forenlig med en skolekontekst ser lærerne ut til å være opptatt av å bevege seg mest mulig unna den ordinære idretten. Annerledes og ukjente aktiviteter er blant det som er i fokus. I tillegg til type aktiviteter er også hva som kommuniseres viktig med tanke på hva aktiviteten faktisk skal bidra med. Spesielt viktig er det for lærerne her å ikke fokusere på det å vinne eller tape, men hvilke andre fokusområder som er viktige. Dette gjelder i alt fra organisering av aktiviteten, hvordan den kommuniseres og hva salgs tilbakemeldinger man gir. Her kunne lærerne med fordel dratt nytte av, om de hadde kompetanse og kjennskap til, og tatt i bruk undervisningsmodellen «Sport Education». Lærerne i sine antydninger påpekte viktigheten av å bevege seg i størst mulig grad vekk fra idretten. Denne modellen vil i motsetning til lærerne gi en så autentisk idrettsopplevelse som mulig (Layne, 2014). Gjennom ulike roller vil elevene kunne utfordres og utvikle seg. Selv om målet med modellen er å gi en autentisk idrettsopplevelse og med konkurranse som utgangspunkt er fokuset på å vinne og tape redusert i stor grad, og det å lykkes er noe mer enn bare vinne eller ta poeng. Modellen fokuserer på anerkjennelse av alle prestasjoner herunder også samarbeid. Det er først og fremst fokus på utvikling, med stor grad av elevstyrt undervisning med mulighet for flere og mer detaljerte tilbakemeldinger fra lærer. Dette vil danne en trygg og god ramme og et miljø der lærdom er i fokus hos elevene (Layne, 2014). Modellen tar utgangspunkt i å fremme god og sunn konkurranse på lik linje med mange av de didaktiske valgene jeg har analysert og diskutert i dette kapittelet. Et sterkt fokus på miljø og derunder verdier som samhold, vennskap og lekenhet, legger til rette for god og sunn konkurranse (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011).

Det er ikke noen helt klare retningslinjer knyttet til bruk av konkurranse i kroppøving. Det er derimot klart at man ikke skal vurdere elevene med utgangspunkt i sammenligning med andre. Testing av elevene er dermed ikke en hensiktsmessig vurderingsform. Begrensede fysiske og tekniske tester har tidligere hatt en tradisjon til bruk for vurdering, men er ikke ansett som en egnet metode med tanke på elevens kompetanse i faget. Tester skal kun brukes når det kan kobles mot læring, faglig

utvikling og refleksjon i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilsvarende mener jeg det er nærliggende å se på konkurranse i kroppsøving. Ikke som et utgangspunkt for vurdering eller kompetanse i faget, men som et ledd i og en ramme for elevenes læring, faglig utvikling og refleksjon i faget.

6. Avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapitlet vil jeg først gjøre en oppsummering og et sammendrag av studiens mest fremtredende funn. Deretter vil jeg ta for meg studiens begrensninger og betydninger før jeg til slutt vil se på veien videre etter denne studien med tanke på nye tematikker og interessante vinklinger.

6.1 *Studiens mest fremtredende funn*

Denne studien har hatt til hensikt å undersøke hvordan lærere begrunner didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøvningsundervisningen. Gjennom de intervjuene og observasjonene som er utført har det kommet frem noen fremtredende temaer som lærerne har fokusert mest på i sine didaktiske valg og begrunnelser. Gjennom analysen er det kommet frem hvilke argumentasjoner som er mest anvendt. Det har også kommet tydelig frem to sentrale forutsetninger for å lykkes med konkurranse i kroppsøving.

Lærerne inkluderer konkurranse på bakgrunn av flere didaktiske valg. Konkurranse kan være et utgangspunkt for utvikling for elevene og en god mulighet til å yte sitt beste. Konkurranse er en ramme og et verktøy for å hjelpe og sikre utvikling, og at man gjør sitt beste. Dette gjelder både ferdigheter og kunnskaper knyttet til kroppsøvningsfaget. Gjennom idrettsaktiviteter som en del av faget er det naturlig å se konkurransen som en del av undervisningen. Denne følelsen av at det faller naturlig kan det se ut som strekker seg utover idrettsaktiviteter i kroppsøving. Øving er kommet inn som et mer vektlagt begrep, og lærerne ser også at dette kan brukes før, under og etter konkurranseaktiviteter. Dette gjør seg spesielt gjeldende i arbeidet med og betydningen av å sette seg mål, øving og innsats i faget. Konkurranseaktiviteter blir sett på som et godt utgangspunkt for mestring, glede og nytelse for elevene. Konkurranseaktiviteter vekker følelser og engasjement og kan således bidra til å forsterke gode og dårlige opplevelser. Målet om elever som er kreative og løsningsorienterte i møte med nye oppgaver og utfordringer kan arbeides med gjennom konkurranse. Konkurranse med sin egenart kan også hjelpe elevene til å håndtere konflikter. Konkurranse kan gjerne føre med seg situasjoner som danner et godt utgangspunkt for refleksjon og diskusjon. En sentral del av kompetansen i kroppsøving omhandler dette med refleksjon over egen faglig utvikling. Konkurranse er sett på som noe sosialt, det innebærer samarbeid, samspill og deltakelse i aktiviteter med andre som er sentrale verdier i faget. Felles

regler, respekt for hverandre og samarbeidsevner er nært knyttet til konkurranse. Lærerne i denne studien var også enige om hvilke type konkurranser, hvordan man organiserer disse, hvordan man formidler de og til slutt hvordan man gir tilbakemeldinger har betydning for elevenes opplevelse av konkurranse og hvilken verdi dette gir.

Hovedvekten av argumentasjonen og begrunnelsene for de didaktiske valgene rundt konkurranse i kroppsøving kan knyttes til formal dannelse. Det er elevenes vekst og utvikling som er i fokus. Material dannelse er blitt brukt som begrunnelse, men i langt mindre grad. Den materiale dannelsen som tar for seg innholdet gjorde seg aller meste gjeldene under argumentasjonen knyttet til konkurranse som noe naturlig og noe elevene bør ha kjennskap til gjennom kroppsøving. Den kategoriale dannelsen der det er et dialektisk forhold gjennom dannelse som innhold og anstrengelse og påvirkning fra elevene i møte med innholdet, kan dermed sies å være representert i noen grad (Klafki, 2001). Når det gjelder egenverdien og nytteverdien er skillene mellom disse ikke like tydelig ved at de ofte er representert også noen ganger i kombinasjon. Allikevel er det mye som kan tyde på at egenverdien har forrang over nytteverdien ved at denne kommer mer til uttrykk. Den er ofte mer vektlagt og kommer i første rekke når det skal begrunnes.

Den gode og rettferdige konkurransen i samsvar med utøvelse av god sportsånd har pekt seg ut som to sentrale forutsetninger for utøvelse av all konkurranse i kroppsøving. Man kan hevde at mange av de didaktiske valgene rundt konkurranse i kroppsøving er forbeholdt at man innfrir til en viss grad med disse to elementene. Kroppsøving som en arena med mange forskjellige forutsetninger krever en god og rettferdig utøvelse av konkurranse i undervisningen. Tilsvarende vil sportsånd være avgjørende for forståelse og utvikling av moral og karakter i møte med konkurranse i undervisningen.

Det er også en rimelig konklusjon at tidligere forskning innenfor feltet har støttet opp under mange av funnene i studien. Andre deler av funnene er i lys av tidligere forskning annerledes og ulike, og reiser dermed nye og interessante spørsmål. Det er vist at konkurranser ikke nødvendigvis er gøy og utviklende for alle. Måten man organiserer det på er svært viktig, og ferdighetsnivået til elevene har stor innvirkning (Bernstein, Phillips & Silverman, 2011; Johnson, 2013). Det har tidligere vist seg å være en

uoverensstemmelse mellom lærernes positivitet til konkurranse og hvordan man underviser (Bersnstein, Herman & Lysniak, 2013). Kan det være slik med lærerne i dette utvalget også. Idrettsaktiviteter har vært en dominerende del av kroppsøvingsfaget (Redelius & Larsson, 2010). Gjennom denne studien har det blitt klart at posisjonen til konkurranse gjennom idrettsaktivitet også står sterkt. Lærerne benytter seg av argumentasjonene og inndeling skissert av Aggerholm, Standal & Hordvik (2018) når de didaktisk skal begrunne og velge om de skal inkludere konkurranse i kroppsøving.

6.2 Studiens begrensninger og betydninger

En opplagt begrensning knyttet til denne studien er overførbarheten. Det er ikke et mål for denne studien å skulle argumentere for overførbarhet. Det lille utvalget i studien gjør at man ikke kan si at dette er meninger som kan sies å være generelle. Allikevel kan enkelt funn, tolkninger og analyser i denne studien være relevante og overførbare i visse sammenhenger, selv om forståelsen av dette temaet er skapt i møte mellom meg og lærerne jeg har intervjuet (Thagaard, 2013). Fokuset i denne studien har vært på lærerne og deres begrunnelser. Dermed kan det ikke trekkes noen helhetlige konklusjoner eller forståelser knyttet til hvordan dette oppleves som følge av undervisningen. Altså opplevelsen til elevene er ikke representert eller undersøkt i denne studien. Om det var en forskjell i tanker og intensjoner opp imot utførelse av selve undervisningen har heller ikke blitt grundig nok undersøkt i denne studien. Av de fire lærerne som ble intervjuet ble det kun gjennomført observasjon i etterkant av ett av intervjuene. Det var også for lite utvalg og ikke nok empiri til å undersøke eventuelle forskjeller når det kommer til didaktiske begrunnelser knyttet til kjønn og utdanningsbakgrunn.

Betydningene av denne studien kan blant annet bli sett opp mot fagfornyelsen og den nye lærerplanen. Kroppsøvingsfaget skal ha en dreining mot et mindre idrettsrettet fag, samtidig skal idrettsperspektivet fortsatt ivaretas (Utdanningsdirektoratet, 2019). Idrett og den nære forbindelsen til konkurranseaktiviteter er belyst i denne studien med didaktiske valg rundt konkurranse. Uavhengig av hvor mye konkurranse er representert i det fremtidige kroppsøvingsfaget så er fortsatt de didaktiskes begrunnelsen svært viktige. Elementer fra studien kan direkte knyttes til hvordan lærere bør undervise. Eksempelvis bør de to sentrale forutsetningene som er presisert i studien være til stede ved konkurranse i kroppsøving. Lærernes didaktiske valg og tanker rundt tematikken i studien er også interessant og nyttig å se opp imot både tidligere forskning og

undersøkelser rundt elevenes opplevelse av konkurranse i kroppsøving. Denne studien har forhåpentligvis bidratt med en ny, annerledes eller bekreftende innsikt og forståelse rundt tematikken konkurranse i kroppsøving.

6.3 Veien videre

I løpet av og etter enhver studie vil nye interessante vinklinger og temaer dukke opp som muligheter for videre forskning. Dette er tilfellet også i denne studien. Den allerede nevnte dreiningen i faget gjør at denne tematikken kan bli interessant å følge de neste årene. Kanskje vil læreplanen og dens retning åpne opp for nye eller endre etablerte didaktiske begrunnelser. Hvordan vil lærere begrunne didaktiske valg rundt konkurranse i kroppsøving om 10 år? I denne studien har jeg undersøkt med utgangspunkt i lærerperspektivet, spørsmål knyttet til elevenes opplevelse av konkurranse dukker dermed opp. Det er undersøkelser som er gjort i forbindelse med denne tematikken før, men flere og varierte utvalgt og undersøkelser med både lærer og elevperspektivet vil bidra til videre innsikt på dette feltet. I denne oppgaven har det kommet klart frem spesielt to forutsetninger som må være på plass for at konkurransen skal bli sett på som meningsfulle og passende i en skolekontekst. Det hadde vært interessant å undersøke og sett på hvorvidt disse lar seg praktisere og gjennomføre i en alminnelig kroppsøvingsklasse slik at de gunstige sidene og læringen knyttet til konkurranse kommer til sin rett. Hvordan vil elevenes opplevelse av konkurranse og læringsutbytte være om disse forutsetningen er på plass. Er det realistisk at en lærer klarer å legge til rette for dette og oppnå den gode undervisningen med bruk av konkurranse?

Referanser

- Aasen, P., Prøitz, T. S. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433.
- Aggerholm, K., Standal, Ø. & Hordvik, M. (2018). Competition in physical education: Avoid, ask, adapt or Aaccept? *Quest*, 1-16. doi: 10.1080/00336297.2017.1415151.
- Aggerholm, Kenneth & Standal, Øyvind Førland. (2019). Kapittel 3: *Begrunnelser for kroppsøving*. Upublisert manuskript, Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Andersen, S. A. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, 22(3). Hentet fra: https://www.idunn.no/nst/2006/03/aktiv_informantintervjuing
- Arnold, P. J. (1997). *Sport, Ethics and Education*. London: Cassell.
- Arnold, P. J. (1980). Movement, Physical Education and the Curriculum. I: *Physical Education Review (vol 3)*, s. 14-17.
- Bernstein, E., Herman, A. M., & Lysniak, U. (2013). Beliefs of pre-service teachers toward competitive activities and the effect on implementation and planning for physical education classes. *Teacher Education Quarterly*, 40(4), 63–79.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 69–83. doi:10.1123/jtpe.30.1.69

- Brown, Lyndon & Grineski, Steven (1992) Competition in Physical Education: An Educational Contradiction?, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63:1, 17-77, DOI: 10.1080/07303084.1992.10604080
- 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.
- By, I. Å. (1998). *Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. København: Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014). *Helsinkideklarasjonen*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Lover-og-retningslinjer/Helsinkideklarasjonen/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2015). *Samtykke*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Drewe, S. B. (1998). Competing conceptions of competition: Implications for physical education. *European Physical Education Review*, 4(1), 5–20.

DOI:10.1177/1356336X9800400102

Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Gaffney, P. (2015). Competition. In M. McNamee & W. J. Morgan (Eds.), *Routledge Handbook of the Philosophy of Sport* (pp. 287-299). London and New York: Routledge.

Harvey, Stephen, & O'Donovan, Toni M. (2013). Pre-Service Physical Education Teachers' Beliefs about Competition in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787.

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>

Hohr, Hansjörg. (2011). Kategoriale danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I: Steinsholt, K., & Dobson, S (red.). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-176). Tapir Akademisk Forlag.

Imsen, Gunn. (2009). *Lærerens verden*. (4. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tuft P.A., Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, B. (2013). Do Competitive Activities Influence Middle School Physical Education Students' Attitudes and Perceptions? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(1), 18.
- Kjørmo, O. (1986). *Konkurransen som prosess og samhandlingsform i idrett og kroppsøving*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: E. L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-230). Oslo: Gyldendal.
- Krogh, T. (2003). Gadammers oppfatning av hermeneutikk. I: T. Krog, *Historie, forståelse og fortolkning: Innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. utg.). (s. 235-260). Oslo: Gyldendal.
- Kulturdepartementet. (2007). *Frivillighet for alle* (St.meld. nr. 39(2006-2007)).
Utgiversted: Kulturdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Introduction to interviews. I: S. Kvale & S. Brinkman, *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (s. 1-21). Los Angeles: Sage.

Layne, Todd E. (2014). Competition within Physical Education: Using Sport Education and Other Recommendations to Create a Productive, Competitive Environment. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 27(6), 3-7.

Loland, S. (2002). *Idrett og etikk – en innføring*. Oslo: Akilles.

McEvelly, N., Verheul, M., Atenco, M., & Jess, M. (2014). Physical education for health and wellbeing: A discourse analysis of Scottish physical education curriculum documentation. *Discourse: Studies in the cultural Politics of Education*, 35(2), 278-293.

Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2), 34-345.

NOU 2015: 8. (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Nyberg, G., & Larsson, H. (2012). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, iFirst Article, 1–13. doi: 10.1080/17408989.2012.726982

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I: J.E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (s.47-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Redelius, K. & Larson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: An overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703.

doi: <https://doi.org/10.1080/17430431003616464>

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2.utg.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Sjøberg, Svein. (2019). Didaktikk. I: *Store norske leksikon*. Hentet fra:

<https://snl.no/didaktikk>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (utgave 4). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (LK06)*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/kl06/kro1-04/Hele/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01–05)*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#>

What is the place of competition in elementary and secondary physical education curricula? (2019). *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(1), 61-64.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide (elever)

Intervjuguide

Semi-strukturerte intervju
Estimert tid 45-60 minutter totalt

Innledning

Oppstart og introduksjon

- Uformell prat
- Introdusere tematikken
- Hva skal intervjuet brukes til, referer til samtykke/informasjonskjema
- Svare på og oppfordre til spørsmål om noe er uklart for informanten

Temaer og nøkkelspørsmål

Utbredelsen av konkurranse i kroppsøving

- Kan du si noe om hva du tenker når du hører tittelen på oppgaven «konkurranse i kroppsøving»?
- Når i kroppsøvingsundervisningen din er det konkurransesituasjoner?
- Hvor ofte har man slike situasjoner i undervisningen?
- Er det forskjell på to konkurransesituasjoner? Er noen aktiviteter preget av mer konkurranse enn andre? Type konkurranser?
- Er det forskjeller blant eleven når det gjelder konkurranser?
- Hvem fokuserer på konkurranser? (Lærer, elever, andre)
Hvem bestemmer om det skal konkurreres

Tanker om selve hvorfor-spørsmålet

- Har du reflektert over hvorfor man bruker konkurranse i kroppsøving?

- Har du diskutert denne problemstillingen før?
- Hvis en elev hadde spurt «hvorfor har vi konkurranser i timene våre», hva hadde du lagt vekt på i svaret ditt på hvorfor?

Ulike begrunnelser

- Er det en grunn for at akkurat de nevnte aktivitetene eller idrettene du har nevnt er i fokus i din undervisning? Varierer dette? Hva bestemmer dette?
- Har konkurranseidretter en spesiell plass?
- Bør elevene ha kjennskap til disse, hvorfor/hvorfor ikke?
- Gir en konkurransesituasjonen noen form for verdi for eleven selv, hvorfor/hvorfor ikke?
- Motiveres, trives, vil elevene selv med å konkurrere?
- Kan man utvikle noen egenskaper gjennom konkurranse?
- Disse eventuelle egenskapene, har de nytte der og da (i nær fremtid) eller tenker du mer på sikt?
- Er de knyttet til kroppsøving eller mer generelt (andre områder)?
- Kan konkurranse ha innflytelse på helse, personlige evner eller sosialt?
- I et samfunnsperspektiv eller skoleperspektiv, har konkurranse en rolle eller en betydning der?
- Hvordan er samarbeidet eller linken mellom kroppsøving og idretten som kultur?
- Er kroppsøving knyttet til noen andre skolefag eller sider ved skolen utenfor selve faget?
- Du har nevnt en rekke ulike mulig begrunnelser, er det noen du vil ha mer fokus på ref. et av de innledende spørsmålet der en elev spør deg?
Hvordan kombinerer evt informantens begrunnelser og vektlegger de.
- ”Hvordan argumenterer og begrunner lærere for bruk av konkurranse didaktisk i sin kroppsøvningsundervisning?” (Min problemstilling).

Oppsummering/avslutning

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

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Observasjonsguide

Fullstendig observasjon
En kroppsøvings økt, to skoletimer

Aktiviteter

- Hvilke aktiviteter består undervisningen av?
- Er det konkurranser? Beskriv de
- Hvordan introduserer læreren disse?

Begrunnelser hvorfor-spørsmålet

- Sier læreren noe om hvorfor man bruker konkurranser?
- Sier læreren noe om dette på eget initiativ eller som følge av spørsmål?
- Er konkurranse et spesielt fokus i undervisningen?

Kommunikasjon under konkurransesituasjonene

- Hvordan kommuniserer læreren under konkurransesituasjonen?
- Er det fokus på å vinne og tape?
- Blir konkurransen bygd opp til noe større eller er det noe som snakkes ned?
- Gir læreren tilbakemeldinger knyttet opp mot konkurransesituasjonen?

Oppsummering og hovedinntrykk

- Var undervisningen preget av konkurranse på noe vis?
- Førte konkurranse til noen muligheter eller begrensinger i undervisningen?
- Noe spesielt jeg bet meg merke i ved læreren under denne observasjonen?

Problemstillingen i studien:

”Hvordan argumenterer og begrunner lærere for bruk av konkurranse didaktisk i sin kroppsøvingsundervisning?”

- Skriv feltnotater og fyll ut der det trengs etter observasjonen!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

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 et utvalg lærere tenker, begrunner og argumenterer for bruk av konkurranse didaktisk i sin kroppsøvningsundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det overordnede temaet er konkurranse i kroppsøving. Prosjektet tar sikte på å se nærmere på og analysere følgende problemstilling, *hvordan lærere argumenter og begrunner lærere for bruk av konkurranse didaktisk i sin kroppsøvningsundervisning*. Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole og vil avsluttes etter semesteret vår 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget skal bestå av lærer som underviser kroppsøving i grunnskolen, alle som oppfyller dette og har utdanning innen kroppsøving er i målgruppen for prosjektet. Skoleledere har blitt forespurt om deres ansatte vil være interessert i å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil gjennomføre et intervju på ca. 45 minutter og observasjon av en skoletime/kroppsøvningsøkt der du praktiserer en form for konkurranse i undervisning som allerede planlagt. Intervjuet vil omhandle tematikken konkurranse i kroppsøving, ditt syn på dette i faget/undervisningen og din praksis. Det vil bli tatt opptak av intervjuet samt notater fra intervjuet. Notater vil også bli tatt under observasjon.

Det er frivillig å delta

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

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.

- Både masterstudent og veileder vil ha tilgang til intervjuene, notatene og de øvrige opplysningene.
- Navn og kontaktopplysninger vil etter intervju bli oppbevart separat fra transkripsjoner for å sikre uvedkommende får tilgang til personopplysninger.

Ved at de vil være separat vil man måtte ha tilgang til begge dokumentene for å kunne plassere hvem som har sagt hva.

- I den endelige publikasjonene vil navn og skole erstattes med fiktive navn og generelt område slik at det skal bli vanskeligere å kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Opptakene og nøkkelen, det som knytter svarene til dine personopplysninger, vil også bli slettet når prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 (kennetha@nih.no) eller Casper Endré Pedersen (casper.e.pedersen@gmail.com).
- Vårt personvernombud: personvernombud@nih.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Casper Endré Pedersen
(Masterstudent)

Kenneth Aggerholm
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju
- å delta i *observasjon*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Konkurransen i kroppsøving

Referansenummer

698296

Registrert

27.08.2020 av Casper Endré Pedersen - casperrep@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kenneth Aggerholm, kennetha@nih.no, tlf: 4723262259

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Casper Endré Pedersen, casper.e.pedersen@gmail.com, tlf: 47874584

Prosjektperiode

01.09.2020 - 01.08.2021

Status

01.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

01.09.2020 - 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 den 01.09.20. 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 01.08.2021.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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).

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!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)