

Å lære styrketrening gjennom øving

Lærer og elevers erfaringer med øvingsmodellen som et rammeverk
for læring av styrketrening

DAVID HO
THEA PAULINE MYHRA

VEILEDERE

Hilde Lohne Seiler
Erik Kaarstein

Universitetet i Agder, 2026

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Emnekode: IDR513-1

Emnenavn: Masteroppgave i idrettsvitenskap for lektorstudenter

Studiepoeng: 45

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av lektorutdanningen for 8-13 trinn ved Universitetet i Agder, 2026. Oppgaven inngår i et større prosjekt bestående av fire masteroppgaver som omhandler styrketrening og modellbasert praksis i kroppsøving. Arbeidet bygger videre på vårt tidligere gjennomførte litteraturstudie om modellbasert praksis i kroppsøvingssammenheng, samt en felles interesse for styrketrening og hvordan en modellbasert tilnærming kan implementeres i skolen. Interessen har særlig oppstått gjennom erfaringer fra praksisperioder, der vi har observert at kroppsøvingssammenheng i mange tilfeller preges av tradisjonelt undervisningsformer.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har vi fått anledning til å fordype oss i teoretiske og praktiske sider ved den pedagogiske modellen, øvingsmodellen. Prosessen har vært både krevende og lærerik. Den har gitt oss verdifull innsikt i utfordringer og muligheter knyttet til læreplanen og modellbasert praksis, samt erfaring med forskning i skolen. Arbeidet har gitt oss mulighet til å utforske hvordan øvingsmodellen kan bidra til elevenes læring og utvikling i styrketrening. Oppgaven har vært en viktig del av vår utvikling som fremtidige lærere og gitt erfaring og refleksjon som vi tar med oss inn i yrkeslivet.

Vi ønsker å rette en stor takk til våre veiledere Hilde Lohne Seiler og Erik Kaarstein, for gode innspill, konstruktiv veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Vi vil også takke deltakere som har bidratt i studien og gjort prosjektet mulig å gjennomføre. Videre vil vi takke medstudenter som har bidratt som sparringspartnere i skriveprosessen og deltakere i pilotintervjuet. Til slutt vil vi takke venner og familie for støtte og tålmodighet underveis det siste året. Vi er takknemlige for det gode samarbeidet vi har hatt gjennom arbeidet med masteroppgaven, og for hvordan vi har støttet og motivert hverandre gjennom hele prosessen.

Kristiansand, 2026

David Ho og Thea Pauline Myhra

Sammendrag

Tidligere forskning viser et gap mellom anbefalt og gjennomført undervisning i kroppsøving (MacPhail & Lawson, 2020), samtidig som den økende interessen for styrketrening blant ungdom har aktualisert behovet for mer faglig opplæring i området (Bakken, 2024; Dalen, 2024). Modellbasert praksis foreslås som en retning for videreutvikling av faget, med øvingsmodellen som et alternativ til en pedagogisk modell (Aggerholm et al., 2017; Hordvik & Bjørke, 2024). Hensikten med studien er å undersøke erfaringer knyttet til et undervisningsopplegg i styrketrening basert på øvingsmodellen (Aggerholm et al., 2017) gjennom praksisnær forskning (Malmström, 2023) med inspirasjon fra aksjonsforskning (Lewin, 1946). Problemstillingen lyder: “Hvordan erfarer lærer og elever på Vg3 øvingsmodellen som rammeverk for læring av styrketrening?”.

Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv og kvalitativt design benytter studien fokusgruppeintervju, individuelt intervju og deltakende observasjon for datagenerering. Videre analyseres dataen ved hjelp av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Funnene i studien viser: (1) Øvingsmodellens utfordrende møte med virkeligheten, (2) Selvbestemmelse og refleksjon fremmer motivasjon og økt læringsutbytte, (3) En ny vri på kroppsøving, og (4) Systematisk øving fremmer bevissthet om egen utførelse. Diskusjonen tar utgangspunkt i The Joint Actions in Didactics rammeverket (Amade-Escot & Venturini, 2015) og anvender begrepene didaktisk transposisjon, didaktisk miljø, didaktisk kontrakt og analytisk verktøy for å belyse og forstå studienes funn. I tillegg diskuteres kroppslig erfaring og fremtidig relevans. Studien konkluderer med at både lærer og elever erfarte øvingsmodellen som relevant, bevisstgjørende og overførbar til egen praksis og fritid, men at den forutsetter en veilevende rolle hos lærer, tydeligere struktur, mer tid og bedre tilpassede rammebetingelser.

Nøkkelord: Modellbasert praksis, øvingsmodellen, styrketrening, kroppsøving, LK20, JAD-rammeverk, videregående skole

Abstract

Previous research shows a gap between recommended and implemented teaching in physical education (MacPhail & Lawson, 2020), while growing interest in strength training among youth has highlighted the need for subject-specific instruction in this area (Bakken, 2024; Dalen, 2024). Model-based practice is suggested as a direction for further development of the subject, with the Practising Model proposed as an alternative pedagogical model (Aggerholm et al., 2017; Hordvik & Bjørke, 2024; Standal, 2024). This study explores, through practice-near research (Malmström, 2023) with inspiration from action research (Lewin, 1946), experiences related to a teaching program in strength training based on the Practicing Model (Aggerholm et al., 2017). The research question reads: “How do a teacher and upper secondary school students (Vg3) experience the Practice Model as a framework for learning strength training?”.

Grounded in a social constructivist perspective and a qualitative design, the study uses focus group interviews, an individual interview, and participant observation for data generation. Data were analyzed using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022). The findings reveal: (1) The Practice Model’s challenging encounter with reality, (2) Self-determinations and reflection promote motivation and increased learning outcome, (3) A new approach to physical education, and (4) Systematic practice promotes awareness of one's own performance. The discussion draws on The Joint Action in Didactics framework (Amade-Escot & Venturini, 2015), applying the concepts of didactic transposition, didactic milieu, didactic contract, and analytical tools to illuminate the findings. Embodied experience and future relevance are also discussed. The study concludes that both teacher and students experienced the Practice Model as relevant, awareness-raising, and transferable to their own practice and leisure, but that it requires a guiding role from the teacher, clearer structure, more time, and better-adapted framework conditions.

Keywords: Model-based Practice, the Practice Model, strength training, physical education, LK20, JAD-framework, high school

Redegjørelse for arbeidsfordeling

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært et samarbeid gjennom hele prosessen. Begge mastergradsstudentene har bidratt fra oppgavens start i august 2025, med gjennomgang av teori og tidligere forskning, planlegging av studien og studiedesign, datainnsamling, dataanalyse og skriving av oppgaven. Begge har deltatt i utarbeidelsen av alle kapitler, men hver mastergradsstudent hadde hovedansvar for bestemte deler. David Ho hadde hovedansvar for innledning, teori og konklusjon, mens Thea Pauline Myhra hadde hovedansvar for metode. Samtidig har begge lest gjennom alle kapitler og delkapitler, samt kommentert, korrigert og utfyllt hverandres tekster. Dette var for å sikre at begge har kjennskap og eierskap til hele masteroppgaven, og sammen bekrefte at innholdet er korrekt og sammenhengende.

Våre veiledere, Hilde Lohne Seiler og Erik Kaarstein, har bidratt med faglig veiledning knyttet til endelig problemstilling og oppgavens struktur. De har gitt råd og innspill, men endelige beslutninger er blitt gjort av mastergradsstudentene. Alt skriftlig arbeid og gjennomføring av forskningsprosjektet er utført av oss.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Hensikt og problemstilling	2
2.0 Studiens kontekst.....	4
2.1 Utfordringer i kroppsøvingsfaget	4
2.2 Fagfornyelse og læreplanen i kroppsøving	6
2.3 Øving i kroppsøving.....	7
2.4 Modellbasert praksis og pedagogiske modeller	8
2.4.1 Øvingsmodellen	9
2.5 Styrketrening som voksende ungdomstrend og dens plass i kroppsøving	12
3.0 Teoretisk rammeverk.....	14
3.1 The Joint Actions in Didactics	14
3.1.1 Didaktisk transposisjon	14
3.1.2 Didaktisk miljø.....	15
3.1.3 Didaktisk kontrakt	15
3.1.4 Analytisk verktøy	15
4.0 Metode.....	17
4.1 Posisjonering	17
4.2 Design.....	17
4.2.1 Kvalitativ design og datagenereringsmetoder	17
4.2.5 Praksisnær forskning og aksjonsforskning.....	19
4.3 Praktisk gjennomføring av studien.....	20
4.3.1 Rekruttering og utvalg.....	20
4.3.3 Utarbeidelse og gjennomføring av undervisningsopplegg.....	21
4.4 Dataskaping	22
4.4.1 Organisering av intervjuer og intervjuguide	23
4.4.2 Pilotintervju	23
4.4.3 Gjennomføring av intervju	24
4.4.4 Transkripsjon.....	25
4.4.5 Gjennomføring av deltagende observasjon	25
4.5 Analyse.....	26
4.5.1 Refleksiv tematisk analyse	26
4.5.2 Stegvis gjennomgang av refleksiv tematisk analyse	27
4.5.2.1 Fase 1: Bli kjent med datasettet (Familiarisation).....	27

4.5.2.2 Fase 2: Systematisk koding av data (Coding)	27
4.5.2.3 Fase 3: Generering av foreløpige temaer (Generating initial themes)	28
4.5.2.4 Fase 4: Utvikle og gjennomgå temaer (Developing and reviewing themes)	28
4.5.2.5 Fase 5: Presisering, definering og navngivning av temaer (Refining, defining and naming themes)	29
4.5.2.5 Fase 6: Skrivning av rapporten (Writing up)	29
4.6 Studiens toverdighet	31
4.7 Etiske overveielser	32
4.7.1 Godkjenning av SIKT og FEK	32
4.7.2 Forskningsetiske prinsipper	33
4.7.2.1 Frivillig informert samtykke	33
4.7.2.2 Anonymitet og konfidensialitet	33
4.7.2.3 Ikke-skade prinsippet	34
4.7.3 Forskerrollen, relasjon og maktforhold	34
5.0 Presentasjon av funn	35
5.1 Øvingsmodellens utfordrende møte med virkeligheten	35
5.2 Selvbestemmelse og refleksjon fremmer motivasjon og økt læringsutbytte	38
5.3 En ny vri på kroppsoving	41
5.4 Systematisk øving fremmer bevissthet om egen utførelse	46
6.0 Diskusjon	49
6.1 Diskusjon av funn	49
6.1.1 Didaktisk transposisjon: Fra øvingsmodellens prinsipper til praksis	49
6.1.2 Didaktisk miljø: Betingelser for læring i øvingsperioden	51
6.1.3 Didaktisk kontrakt: Forhandling om ansvar og forventninger	53
6.1.4 Analytisk verktøy: Lærerens handlinger i det didaktiske spillet	54
6.1.5 Kroppslig erfaring og framtidig relevans	57
6.2 Styrker og svakheter ved studien	58
6.2.1 Forskningsdesign og perspektiv	58
6.2.2 Forskningsposisjonering	59
6.2.3 Dataskapning	59
6.2.4 Rammeverk og modellen knyttet til styrketrening	60
6.2.5 Utvalget	61
6.2.6 Gjennomføring av undervisningsopplegg	62
6.2.7 Intervjuprosessen	62

6.2.8 Refleksiv tematisk analyse	64
6.2.9 Redgjørelse for bruk av kunstig intelligens.....	65
7.0 Konklusjon	66
8.0 Referanseliste	68
Vedlegg	76
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer.....	76
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene.....	80
Vedlegg 3 - Oppgavebeskrivelse til elevene	84
Vedlegg 4 - Arbeidsark for elevene	86
Vedlegg 5 - Undervisningsplan.....	88
Vedlegg 6 - Intervjuguide lærer	90
Vedlegg 7 - Intervjuguide elever.....	93
Vedlegg 8 - SIKT	95
Vedlegg 9 - FEK	97

1.0 Introduksjon

Fysisk form og helse har gjennom årene hatt en sentral plass i kroppsøving (Korp et al., 2023), der styrketrening utgjør en av treningsformene som kan bidra til å realisere disse målene og verdiene (Chaabene et al., 2020). Samtidig har styrketrening blitt mer utbredt blant norsk ungdom de siste årene (Bakken, 2024; Dalen, 2024). Denne utviklingen peker mot et behov for å integrere styrketrening i kroppsøvingsfaget i tråd med verdiene i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) om livslang bevegelsesglede og meningsfull deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Utvikling av styrke og muskelforandringer krever gjentatte økter og progresjon over tid (Rabin et al., 2025), men variasjoner i lærerens kunnskap og prioriteringer kan føre til ulik kvalitet i styrketrening i kroppsøving (Hartman et al., 2024). Når undervisningen deles inn i korte økter med ulike aktiviteter og fokus på teknisk utførelse og prestasjon (Casey & Kirk, 2021; 2024; Hordvik & Aaring, 2021; Hordvik & Bjørke, 2024; Kirk, 2010), begrenses mulighetene for systematiske og langsiktige oppfølginger med å utvikle tekniske og motoriske ferdigheter (Aggerholm et al., 2017). Kretchmar (2006) hevder at motoriske, tekniske og mentale ferdigheter er forutsetninger til å løse bevegelsesoppgaver mer effektivt. Dersom disse ferdighetene ikke øves grundig nok i kroppsøving, hindrer det utviklingen av varige vaner. Dette kan føre til at læring i begrenset grad når et reelt nivå som krever innsats fra elevene. Selv om elevene fremstår som aktive i undervisningen, fremmer den ikke engasjement og dybdelæring (Kretchmar, 2006).

Til tross for flere læreplanreformer (Utdanningsdirektoratet, 2019b), fremhever Hordvik og Aaring (2021) at kroppsøvingsundervisningen fortsatt ofte følger etablerte undervisningspraksiser. Kirk (2010) beskriver kroppsøvingsundervisning som ofte lærerstyrt og organisert rundt idrettslige aktiviteter. Moen og Skille (2021) viser hvordan denne koblingen mellom kroppsøving og idrett har dype historiske røtter, og at etablerte tradisjoner og aktører fortsatt former faget i dag.

Videre avdekker Vinje et al. (2023) at lærere og elever har ulike oppfatninger av innholdet i faget etter innføringen av LK20. Lærerne rapporterte at undervisningen hadde beveget seg bort fra konkurranser og idrettsrelaterte ferdigheter, noe som kan ses i sammenheng med LK20s

intensjon om et mindre idrettsrettet fag med større vekt på utforskning, elevmedvirkning, refleksjon og sosiale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Elevene delte imidlertid ikke denne oppfatningen, og rapporterte at konkurranser og idrettsrelaterte ferdigheter fortsatt dominerte faget (Vinje et al., 2023). Dette peker på et gap mellom læreplanens intensjoner, lærernes oppfatning av egen praksis og elevenes erfaringer av undervisningen.

Dette misforholdet forsterkes av at lærere uttrykte at elevenes kunnskapsnivå var mindre viktig enn andre ferdigheter og egenskaper (Vinje et al., 2023), noe som står i kontrast til LK20s vektlegging av dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En mulig forklaring er at lærere erfarer læreplanen som uklar og vanskelig å omsette til konkret undervisning (Aasland et al., 2025). Johansen et al. (2024) underbygger dette ved å vise at sentrale begreper i kroppssøving forstås ulikt blant lærere, uavhengig av utdanning, ansiennitet og erfaring. Slike ulike tolkninger kan påvirke valg av innhold, undervisningsformer og vurderingspraksis, og dermed svekke grunnlaget for en felles forståelse av kvalitet i faget.

På grunn av det manglende samsvaret mellom anbefalt og faktisk undervisning (MacPhail & Lawson, 2020) har flere lærere og forskere etterlyst en mer grunnleggende omforming av kroppssøvingfaget (Casey, 2016; Casey & Kirk, 2021; Hordvik et al., 2024; Hordvik & Aaring, 2021; Kirk, 2010). Modellbasert praksis har da blitt løftet frem som en visjon for reform, fornyelse og kontinuitet i norsk kroppssøving (Hordvik & Aaring, 2021; Hordvik & Bjørke, 2024). Dette er en strukturert og systematisk måte å undervise på, der lærere anvender ulike pedagogiske modeller for å veilede både undervisnings- og vurderingsprosessen (Casey & Kirk, 2021). Øvingsmodellen er en slik pedagogisk modell (Aggerholm et al., 2017) som løftes frem som et bidrag til fornyelse i kroppssøvingfaget (Standal, 2024). Den er utprøvd i kroppssøvingssammenheng på ungdomsnivå i Norge (Askildsen et al., 2024; Askildsen & Aggerholm, 2023; Askildsen & Løndal, 2023) og internasjonalt (Fjellner et al., 2024). Modellen legger til rette for at elever utvikler en selvvalgt motorisk ferdighet eller aktivitet over tid, og fremmer selvstendige læringsprosesser gjennom målrettet øving (Aggerholm et al., 2017).

1.1 Hensikt og problemstilling

Hensikten med studien var å undersøke hvordan lærere og elever på videregående trinn 3 (Vg3) erfarer øvingsmodellen som et rammeverk for læring av styrketrening. Ettersom kroppsbilde og kroppspress påvirker unges treningsvaner (Robson et al., 2025; Wallman-Jones et al., 2024),

og styrketrening er en voksende trend blant unge (Dalen, 2024), er det behov for undervisning som møter disse utfordringene. Læreplanen fremhever øving som sentralt for å utvikle varige bevegelsesferdigheter og teknisk utførelse i styrketrening (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Likevel mangler lærere et felles rammeverk for hvordan dette kan anvendes i styrketreningsundervisningen (Hartman et al., 2024; Casey & Kirk, 2021; Hordvik et al., 2024). Selv om øvingsmodellen løftes frem som et bidrag til fornyelse av faget, finnes det begrenset kunnskap om hvordan den fungerer i praksis, særlig innenfor arbeid med styrketrening over tid. Studien svarer derfor på følgende problemstilling:

“Hvordan erfarer lærer og elever på Vg3 øvingsmodellen som rammeverk for læring av styrketrening?”

2.0 Studiens kontekst

2.1 utfordringer i kroppsøvfingsfaget

Kroppsøvfingsfaget møter i dag flere utfordringer knyttet til ulike forståelse av innhold, utforming og relevans, noe som har skapt økende bekymring for fagets framtid (Aasland, 2019). To tradisjonelle oppfatninger av kroppsøving som ofte fremstår som motstridende, er “trening av det fysiske” og “utdanning gjennom det fysiske” (Crum, 1993). Ifølge Kirk (2010) er kroppsøvfingsfaget tradisjonelt preget av multiaktivitetsmodellen, en ferdighetsorientert og lærersentret tilnærming. Undervisningen organiseres ofte i korte bolker med ulike konkurranseidretter, der læreren demonstrerer idrettslige ferdigheter som elevene forsøker å reprodusere. En slik undervisningsmetode benyttes mye da den er lett å reprodusere og stiller lave krav til dybdelæring (Kirk, 2010). Til tross for at multiaktivitetsmetoden fordeler, hevder Hordvik og Aaring (2021) at den kan begrense elevers medbestemmelse og ikke ivaretar mangfoldet i klassen.

Multiaktivitetsmodellen har i tillegg til kritikk for manglende dybdelæring og fokus på tekniske ferdigheter, blitt problematisert for dens begrensede relevans for bevegelseskulturen utenfor kroppsøvfingsfaget (Aasland, 2019; Kirk, 2010). Denne kritikken forsterkes av endringer i treningsvaner blant ungdom, der deltakelse i organisert idrett gradvis avtar (Skauge & Seippel, 2020). Videre stilles det spørsmål om hvorvidt den tradisjonelle undervisningsformen i faget gir tilstrekkelig læringsutbytte i forhold til ressursbruken (Aasland, 2019; Kirk, 2010). Aasland (2019) beskriver at dersom faget ikke får mer relevans og større utbytte vil det kunne forsvinne, da det mangler tilfredsstillende resultater. Dette underbygges av Kirk (2010) som beskriver tre mulige framtidsscenarier for faget, der det enten forsvinner, fornyes gjennom en radikal reform eller forblir uendret.

Kroppsøvfingsperspektivet “trening av det fysiske” vektlegger fagets rolle i å fremme elevers fysiske form og helse, blant annet ved å motvirke inaktivitet blant barn og unge (Crum, 1993; McKenzie & Lounsbery, 2009). I et slikt perspektiv blir kroppsøving ofte forstått som en arena for testing og overvåkning av elevenes fysiske helse (Cale et al., 2012; Safron & Landi, 2021). Denne forståelsen kan føre til at fagets verdi som kunnskapsfag svekkes, og at det i større grad sees som et aktivitetsfag. Aasland og Engelsrud (2017) underbygger dette ved å fremheve at kroppsøving ofte prioriterer høy aktivitetsgrad framfor hva elevene faktisk lærer.

Konsekvensen kan være at kroppsøving oppfattes som et avbrekk fra mer akademiske fag, snarere enn et fag der kunnskap, refleksjon og forståelse utvikles (Lyngstad et al., 2019; Quennerstedt et al., 2014).

I LK20 står det skrevet at “Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Videre presiseres det under kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier at “Faget skal bidra til at elevene lærer [...]” og “Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse [...]” (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Formuleringene indikerer at kroppsøving ikke er ment til å kun omhandle fysisk aktivitet og idrettslige ferdigheter, men også faglig forankret undervisning som fremmer læring, begrepsforståelse og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Lyngstad et al., 2019). LK20 beveger seg dermed i retning av et kroppsøvingsperspektiv der faget forstås som “utdanning gjennom det fysiske” (Crum, 1993). Johansen et al. (2024) kritiserer likevel at læreplanen i kroppsøving gir rom for flere tolkninger, noe som skaper utfordringer knyttet til konsekvent implementering. Sentrale begreper fremstår som vage og åpne for skjønn, målene er ofte generelle og vanskelige å måle, og handlingsrommet for lærerne blir stort. Fraværet av felles standarder medfører at læreres forståelse av fagets innhold og intensjon varierer og påvirker gjennomføringen (Johansen et al., 2024).

Vinje et al. (2023) rapporterer at konkurranser og idrettsrelaterte ferdigheter fortsatt dominerer i kroppsøvingsundervisningen etter innføringen av LK20. Samtidig hevder Sørensen og Lagstad (2025) at LK20 har ført til en nedtoning av tradisjonelle idrettsaktiviteter til fordel for lek, dans, samarbeid og allsidighet. Dette indikerer at utviklingen i faget ikke er entydig. På den ene siden peker Sørensen og Lagstad (2025) på en bevegelse bort fra multiaktivitetsmodellen, mens Borgen et al. (2026) argumenterer for at en aktivetskultur fortsatt i stor grad preger kroppsøving mer enn LK20 legger opp til. Dette kan bidra til et skille i hvilke elever som får de beste forutsetningene i faget. Laxdal et al. (2026) påpeker at aktiviteter som ballspill i kroppsøving favoriserer idrettsflinke elever på bekostning av de som mangler slik erfaring. Sørensen og Lagstad (2025) beskriver at nedtoning av idrettsaktivitet skal bidra til å gjøre faget mer inkluderende for ikke-idrettsaktive elever da det gir mer frihet og mindre prestasjonsfokus. Likevel viser studien at enkelte elever har lavere trivsel og motivasjon etter et skifte fra idrettsaktivitet til allsidighet (Sørensen & Lagstad, 2025). Dette understreker behovet for en undervisningspraksis som tar hensyn til mangfoldet av elever (Hordvik & Aaring, 2021), i tråd

med LK20s mål om å legge til rette for at alle elever skal kunne utvikle seg ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.2 Fagfornyelse og læreplanen i kroppsøving

LK20 representerer en omfattende revisjon av læreplanverket i norsk skole. Målet med reformen var å gjøre undervisningen mer relevant for et samfunn i endring og gi elevene en framtidsrettet utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Sentralt i reformen var et skifte mot færre og tydeligere kompetansemål, økt vekt på dybdelæring og tverrfaglighet, samt et forsterket kompetansebegrep som omfattet kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Hensikten var å arbeide prosessorientert og med progresjon, for å støtte læring og utvikling over tid (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kroppsøvfingsfaget fikk økt fokus på innsats, deltakelse og utvikling i tråd med elevenes egne forutsetninger. Gjennom dette skal faget legge til rette for livslang bevegelsesglede hos elevene, ved å fremme positive opplevelser med fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Etter innføringen av LK20 er det lagt mer vekt på elevenes medvirke ved valg av både innhold og arbeidsmåter i lærings- og vurderingsprosesser. Intensjonene i LK20 beveger seg mot en mer elevsentrert tilnærming og legger vekt på prosess fremfor produkt. En elevsentrert tilnærming plasserer elevene i kjernen av læringen med mål om å fremme dybde- og selvregulert læring (Hoidn & Klemenčič, 2020). Når elever deltar i beslutninger om hva de skal lære, hvorfor det er viktig, og hvordan de skal arbeide, øker både motivasjonen og læringsutbyttet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dybdelæring løftes frem som en læringsprosess der elever reflekterer over egen læring og bruker det de har lært i både kjente og ukjente situasjoner, alene eller i samarbeid med andre. Dette gjennomføres ved at læreren legger til rette for prøving og feiling, ved at elevene får gjennomføre noe de er usikre på om de klarer (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Refleksjon trekkes også frem som en sentral del av kroppsøvfingsfaget i LK20. Dette blir fremhevet i kjerneelementet “Bevegelse og kroppslig læring” der det vektlegges at elever skal utforske og reflektere over egne erfaringer med bevegelse og læring. Videre understrekes refleksjonens betydning i prinsippene for underveisvurdering, der det står at elevene skal sette ord på og reflektere over egen faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). LK20 gir i tillegg økt oppmerksomhet til kompetansebegrepet, som handler om evnen til å tilegne seg og

anvende kunnskaper og ferdigheter for å mestre og løse oppgaver i varierte kontekster (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Vinje et al. (2021) knytter læreplanens overordnede mål direkte til undervisningspraksiser som legger til rette for progresjon og ferdighetsutvikling i kroppsøving gjennom målrettet øving. Dette kommer til uttrykk i kompetansemålene gjennom verb som “utforske”, “øve”, “trene” og “gjennomføre” (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I vurderingsveilederen utdypes dette ved at elevene skal kunne øve på og delta, samt anvende kunnskap og ferdigheter på en reflektert og kritisk måte i ulike bevegelsessituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2024b).

2.3 Øving i kroppsøving

Verbet “å øve” har fått en mer sentral og fremtredende posisjon i LK20 (Aasland et al., 2020). I læreplanen for kroppsøving defineres øving som at “eleven yter innsats over en viss tid og gjentar en bevegelsesaktivitet for å oppnå et mål” (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne definisjonen framhever både tidsaspektet, intensjonen og repetisjonen. Øving forstås dermed ikke som en enkeltstående aktivitet, men som en prosess som strekker seg over tid og er rettet mot utvikling (Aggerholm et al., 2017; Aggerholm & Strandal, 2021; Bollnow, 1987). Elevenes innsats rettes mot noe de ønsker å mestre, som gir retning og mening til aktiviteten (Aggerholm & Strandal, 2021; Bollnow, 1987). På denne måten blir øving en personlig, erfaringsbasert og meningsfull utviklingsprosess (Aggerholm & Standal, 2021; Aggerholm et al., 2017). Brinkmann og Giese (2023) understreker at øvingsprosessen bør inneholde meningsfulle og formende erfaringer. Øving må utformes med utgangspunkt i elevens egne evner og forutsetninger, samtidig som den bør åpne for usikkerhet og muligheten til å gjøre feil (Aggerholm, 2020).

Øving som en kompleks og sammensatt prosess, der intensjon, kvalitet og subjektiv involvering er avgjørende (Aggerholm et al., 2017; Bollnow, 1978), reiser imidlertid spørsmål om hvordan øving kan forstås og vurderes innenfor rammene av skolefaget. Brattenborg et al. (2021) problematiserer bruken av øving som vurderingsgrunnlag i den nye læreplanen, da det fremstår som lite målbart. Aggerholm og Strandal (2021) argumenterer for at det ikke er mulig å avgjøre om en elev faktisk øver i kroppsøving basert på å kun observere ytre bevegelser eller handlinger. Det må forstås på bakgrunn av innstillingen til eleven og resultatet av øvingen kan dermed ikke vurderes objektivt ved tester (Aggerholm og Strandal, 2021).

Frem til de senere årene har forskning på øving i kroppsøving vært begrenset. Nyere studier indikerer at øving i kroppsøvingsfaget i stor grad har vært preget av et fokus på å fremme idrettslige prestasjoner, der øving fremstår som en instrumentell aktivitet (Aggerholm, 2020; Brinkmann & Giese, 2023). De siste årene har øvingsbegrepet fått økt forskningsoppmerksomhet i kroppsøvingskontekst ved implementering av modellbasert praksis (Hordvik & Bjørke, 2024; Askildsen et al., 2024; Askildsen & Aggerholm, 2023; Askildsen & Løndal, 2023).

2.4 Modellbasert praksis og pedagogiske modeller

Grunnlaget for modellbasert praksis kan spores tilbake til ideer om undervisningsmodeller fra 1970-tallet (Joyce & Weil, 1972). Hordvik og Bjørke (2024) beskriver at modellbasert praksis ble utviklet som en respons på den tradisjonelle tilnærmingen i kroppsøving. En multi-modelltilnærming i kroppsøving har senere fått mer oppmerksomhet i forskningslitteraturen (Casey & Kirk, 2021; Jewett et al., 1995). Forståelsen av modellbaserte tilnærminger varierer i litteraturen, og denne studien tar dermed utgangspunkt i Casey og Kirk (2021, 2024) og Hordvik et al. (2024) sine nyere perspektiver på feltet. Modellbasert praksis er en systematisk og elevsentrert tilnærming til kroppsøving, der læreren bruker ulike pedagogiske modeller som verktøy for å planlegge og vurdere undervisningen. Målet er å skape et opplegg som er variert, tilpasset og har en tydelig faglig progresjon (Casey & Kirk, 2021).

Hver pedagogisk modell representerer en distinkt form for kroppsøvingsundervisning som gir læreren strukturerte prinsipper for hvordan undervisningen kan gjennomføres (Hordvik & Bjørke, 2024). Det starter med en hovedidé som definerer modellens overordnede formål og egenart. Modellen støtter seg videre på kjennetegn, som beskriver overordnede føringer for undervisningen. Læringsambisjonene er knyttet til hovedidéen og innebærer en bevisst differensiering av læringsoppgaver, undervisningsstiler og vurderingspraksis. Helhetlig pedagogikk innebærer at det er samsvar mellom læreplan, undervisning, læringsprosess og vurdering. Samlet gir de et rammeverk som kobler mål, innhold og arbeidsmåter, og legger til rette for systematisk og meningsfull læring over tid (Casey & Kirk, 2024). Modellene er ikke ment som faste oppskrifter, men som rammer læreren kan tilpasse og kombinere med læreplaner og andre føringer i sin egen praksis (Casey & Kirk, 2021). Valg av modell avgjør hvilke verdier og formål som får plass i undervisningen, knyttet til eksempelvis

konkurransedrett, samarbeid, naturglede, øving eller helseperspektiver (Hordvik & Aaring, 2021). Dette gir retning for innholdet og hvordan læreren kan undervise for å fremme dybdelæring relatert til det aktuelle temaet (Hordvik & Bjørke, 2024).

Å ta i bruk modellbasert praksis krever innsats over tid (Bjørke, 2024). Forskning viser at overgangen til nye undervisningsformer ofte er krevende, der lærere møter motstand fra elever, opplever det som utfordrende å forlate etablerte roller og praksiser, og har begrensede tidsmessige ressurser (Aasland et al., 2025; Casey & Bjørke, 2024; Fjellner et al., 2022). Casey og Kirk (2021) beskriver likevel dette som en utviklingsreise der læreren over tid bygger kompetanse i å velge, tilpasse og kombinere modeller i møte med ulike elevgrupper og læreplaner. Over tid, og med erfaring, blir bruken av modellen mer intuitiv og tilpasset konteksten (Bjørke, 2024). En varig endring forutsetter støtte i praksisfellesskapet, der lærere deler erfaringer og reflekterer over undervisning sammen. Uten slik støtte faller lærere ofte tilbake til tradisjonell undervisning, selv om nye tilnærminger samsvarer med læreplanens mål (Casey & MacPhail, 2018; Casey & Kirk, 2024).

Casey (2016) beskriver et eksempel på hvordan modellene kan vektlegge ulike læringsmål gjennom skoleåret, der de utfyller hverandre og bidrar til progresjon og bredde i elevenes læring. I første periode kan en modell rette seg mot spillforståelse og tekniske ferdigheter, en annen mot fysisk og motorisk utvikling, og en tredje mot lederskap og sosial læring (Casey, 2016; Casey & Kirk, 2021; Hordvik & Aaring, 2021; Kirk, 2010). Når målet er å støtte elevenes utvikling gjennom målrettet og bevisst arbeid med bevegelse over tid, fremstår øving som en sentral læringsform. Øvingsmodellen er utviklet for nettopp dette formålet, og representerer et konkret eksempel på hvordan modellbasert praksis kan realiseres i kroppsøving (Aggerholm et al., 2017).

2.4.1 Øvingsmodellen

Øvingsmodellen ble utviklet i Skandinavia av Aggerholm, Standal, Barker og Larsson (Aggerholm et al., 2017) som en selvstendig pedagogisk modell med mål om å supplere eksisterende modeller innen modellbasert praksis. Aggerholm et al. (2017) argumenterte for at øving som aktivitet ikke var godt nok representert i kroppsøving. Med utgangspunkt i Arendt (1958) og Sloterdijk (2012) hevder Aggerholm et al. (2017) at faget preges av helse og fysisk aktivitet, i tillegg til idrett og spill med forhåndsbestemte regler. Kroppsøvingsfaget vektlegger

i liten grad elevenes erfaringer med læring gjennom utøvelse av spesifikke ferdigheter og kompetanser i gitt bevegelsesaktivitet (Aggerholm et al., 2017). Utgangspunktet for modellen er en forståelse av at øving handler om hvordan en handling utføres, ikke bare at den utføres. Dette innebærer at individet erkjenner en kvalitativ forskjell på ulike måter å praktisere bevegelsesaktiviteten (Casey & Kirk, 2024).

Aggerholm et al. (2017) beskriver øving som et grunnleggende menneskelig fenomen, som kan forstås som en målrettet aktivitet der ferdigheter og evner utvikles gjennom gjentakelse. Bollnow (1978) utdyper en prosessforståelse av øving ved å skille mellom læring som en generell overgang fra “ikke å kunne” til “å kunne”, og øving som en utviklingsprosess rettet mot noe som ennå ikke er mulig. Tilsvarende beskriver Aggerholm et al. (2017) øving som en prosess der individet utfordrer seg selv i overgangen mellom “jeg kan ikke” og “jeg kan”, gjennom gjentatte og målrettede forsøk på forbedring. Sloterdijk (2013) underbygger dette ved å beskrive mennesket som et “oppstrebende dyr” som kontinuerlig søker å utvikle seg gjennom øving. Øving har lenge blitt forstått som et “nødvendig onde” for å tilegne seg en ferdighet. Denne forståelsen utfordres ved å argumentere for at øving har en egenverdi og kan gi opplevelser av mening, glede og personlig utvikling (Bollnow, 1978).

Merleau-Ponty (2012) beskriver videre at egenverdien til øving har en kroppslig dimensjon. Denne dimensjonen understrekes ved å beskrive hvordan nye vaner og ferdigheter blir en del av kroppens måte å være i verden. Dette er en form for praktisk kunnskap som ikke kan reduseres til mentale prosesser (Aggerholm, 2020; Merleau-Ponty, 2012). Perspektivet tar utgangspunkt i de subjektive, relasjonelle og interaktive dimensjonene ved kroppslig læring (Aggerholm, 2020). Med inspirasjon i filosofisk-antropologiske perspektiver på øving (Bollnow, 1978; Merleau-Ponty, 2012; Sloterdijk, 2013) identifiserer Aggerholm et al. (2017) syv sentrale aspekter ved øving: aktørskap, innhold, mål, vertikalitet, innsats, usikkerhet og repetisjon.

Aktørskap, innhold og mål henger tett sammen og beskriver eleven som en aktiv deltaker i egen øvingsprosess (Aggerholm et al., 2017). Individets aktørskap innebærer at den som øver er aktivt involvert og kjenner eierskap til øvingsprosessen, ved å knytte individets holdning til aktiviteten fremfor aktiviteten i seg selv (Aggerholm et al., 2017). Øving er rettet mot noe konkret, og derfor definerer individet selv innholdet i øvingsprosessen. Dette kan enten være en spesifikk bevegelse, et samarbeidsmønster eller en måte å sanse omgivelsene på. Selv om

enkelte aktiviteter legger bedre til rette for øving enn andre, kan øving inngå i alle deler av en aktivitet (Standal, 2024). Dette innholdet gir retning for målet som er knyttet til individets egen utvikling fremfor ytre produkt eller ekstern vurdering. Et slikt konkret og selvvalgt mål skiller øving fra aktiviteter der resultatet vurderes av andre (Aggerholm et al., 2017).

Vertikalitet og innsats beskriver øving som en prosess rettet mot kontinuerlig forbedring over tid (Aggerholm et al., 2017). Individets vertikalitet innebærer oppfatninger om hva som er bra og hva som er mindre bra (Standal, 2024). Selv om et mål er nådd, åpner det nye muligheter for videre utvikling i øvingsprosessen. Sloterdijk (2013) beskriver dette som en kroppslig orientering mot det som oppleves som positivt, der kvaliteten i bevegelsesaktiviteten alltid kan utvikles. For å oppnå utviklingen er det en forutsetning at individet utøver innsats, der bevisst anstrengelse over tid muliggjør forbedring av bevegelsesaktiviteten. Resultatet av vellykket innsats vil fremme en drivkraft hos individet som gjør at de vil øve mot høyere kvalitet i aktiviteten (Aggerholm et al., 2017).

Usikkerhet og repetisjon belyser to grunnleggende sider ved læring i øvingsprosessen (Aggerholm et al., 2017). Individets usikkerhet forutsetter at målene er tilstrekkelig utfordrende til å skape en reell spenning mellom det å lykkes og å mislykkes. Når fremgang ikke oppnås, kan det oppleves som nederlag eller skuffelse. Det krever mot å opprettholde innsats i øvingsprosessen når en møter usikkerhet og risiko for å mislykkes (Aggerholm et al., 2017). I møte mellom det ukjente og det innlærte vil målrettet repetisjon utvikle nye og hensiktsmessige vaner. Formålet med repetisjon handler derfor ikke om en tankeløs gjentakelse, men om bevisst og reflektert arbeid der den som øver retter hver gjentakelse av bevegelse mot forbedring (Standal, 2024).

I tillegg til begrepsavklaringen av øving og de syv aspektene som ligger til grunn for øvingsmodellen, beskriver Aggerholm et al. (2017) fire bindende prinsipper for modellen: (1) At hver elev erfarer meningsfulle utfordringer, (2) At fokuset rettes mot innholdet det øves på, (3) At standarder for kvalitet diskuteres og tydeliggjøres, og (4) At elevene får tilstrekkelig tid til å øve. Samlet bidrar disse prinsippene til at kroppsovingsfaget beveger seg bort fra fysisk prestasjon til personlig vekst og mestring gjennom øving (Aggerholm et al., 2017). Videre beskriver Barker et al. (2017) hvordan øvingsmodellens prinsipper kan implementeres i kroppsovingsundervisning gjennom fem trinn. I trinn 1 reflekterer elevene over egen bevegelseshistorie og velger bevegelser basert på egne interesser og behov. I trinn 2 begrunner

de valgene og formulerer forventninger til egen utvikling. I trinn 3 identifiserer og deler elevene ressurser som støtter øvingen og diskuterer kvalitetsstandarder. I trinn 4 gjennomfører elevene en periode med systematisk øving der læreren støtter gjennom veiledning fremfor instruksjon, og elevene dokumenterer egne læringserfaringer. I trinn 5 presenterer elevene utviklingsløpet og reflekterer over endringer i holdninger, ferdigheter og handlingsmåter. Ved å følge disse trinnene flyttes fokuset fra lærerstyrt instruksjoner til at elevene selv tar eierskap i egen øvingsprosess (Aggerholm et al., 2017; Barker et al., 2017; Casey & Kirk, 2024).

Askildsen et al. (2024) argumenterer for at øvingsmodellen kan være med på å fornye kroppsovingsfaget gjennom å vektlegge elevenes subjektivitet og betydningen av utfordringer. Studien viser at øving kan fremme elevenes bevegelseskapasitet, tålmodighet og evne til å håndtere motgang (Askildsen et al., 2024). Videre viser Askildsen og Løndal (2023) at øving ikke nødvendigvis endrer aktiviteten i kroppsoving, men snarere hvordan elevene relaterer seg til fagets innhold. Studien fremhever at øvingsmodellen innebærer en endring i lærerrollen, der læreren i større grad fungerer som en nysgjerrig og støttende veileder som legger til rette for elevenes eierskap til egen bevegelsesutvikling (Askildsen & Løndal, 2023). Askildsen og Aggerholm (2023) påpeker at øving kan legge til rette for dypere læring og meningsskaping i faget, ettersom læringsprosessen skjer i en kontinuerlig veksling mellom refleksjon og kroppslig handling.

2.5 Styrketrening som voksende ungdomstrend og dens plass i kroppsoving

I en samfunnsmessig og idrettskulturell kontekst fremstår styrketrening som en sentral del av en pågående helse- og treningsutvikling i Norge. Statistisk sentralbyrå (SSB) rapporterte at 56% av befolkningen praktiserte styrketrening i 2024, mens andelen var hele 85% blant unge i alderen 16–24 år. Denne utviklingen gjenspeiles i treningssenterbruken, der fire av ti oppga å ha trent på treningssenter samme år (Dalen, 2024). Utviklingen er tydelig blant gutter, der andelen som trener på treningssenter har økt fra 22% til 42% det siste tiåret, og videre til 60% blant elever på Vg3 (Bakken, 2024). En lignende tendens ses hos jenter, der treningssenterbruk blir stadig mer utbredt gjennom videregående skole (Bakken, 2024).

Utviklingen i styrketrenden peker på en forskyvning i ungdoms treningsvaner fra organisert idrettslag til kommersielle treningssentre (Skauge & Seippel, 2020). Skauge og Seippel (2020) begrunner denne forskyvningen som et resultat av samfunnsmessige endringer, der

individualisering, fleksibilitet og kroppslig selvrealisering blir viktigere verdier for ungdom. Organisert idrett kjennetegnes ofte av faste tider, hierarkiske strukturer og konkurranse, mens treningssentre gir større frihet, individuell tilpasning og mulighet til å trene uavhengig av prestasjon. Denne friheten gjør treningssentre attraktive for mange unge (Skauge & Seippel, 2020).

Forskning på styrketrening i kroppsøving har i stor grad vært begrenset til intervensjonsstudier med fokus på treningsprogrammer og fysiologiske effekter (Hartman et al., 2024; Murray et al., 2024). Det er mangelfull kunnskap om hvordan styrketrening som undervisningspraksis kan støtte læringsprosesser i tråd med den økte interessen for styrketrening blant unge. Kern et al. (2023) fremhever at noen lærere bruker styrketrening som et middel for å forbedre elevers prestasjoner i fritidsidrett eller konkurranser, mens andre ser det som en arena for å bedre den generelle fysiske formen. Kern et al. (2025) påpeker at ingen av disse tilnærmingene alene sikrer at alle elevers individuelle behov blir ivaretatt i undervisningen.

Sæle et al. (2025) undersøker crossfit (som en styrketreningsform) i en norsk kontekst, og viser at bruk av crossfitinspirerte aktiviteter åpner for en mer delegert og demokratisk lærerstil. Gjennom øktene får elevene mulighet til medvirkning og til å veilede og motivere medelever. Crossfit-økter tilpasset kroppsøving fungerer ifølge Sæle et al. (2025) som en allsidig læringsarena og bidrar til fysisk, helsemessig, sosial, refleksiv og moralsk utvikling. I en dansk kontekst har Hartman et al. (2024) tilpasset og testet et evidensbasert styrketreningsprogram i ungdomsskolen. Programmet ble vurdert som gjennomførbart og relevant av både lærere og elever, og funnene viste en signifikant økning i elevenes mestringstro knyttet til styrketrening. Dette peker på at skolen har potensialet til å være en egnet arena for å utvikle styrketreningskompetanse hos unge.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet redegjøres det for The Joint Actions in Didactics (JAD) som et teoretisk rammeverk for å belyse hvordan læring realiseres i kroppsøvingspraksisessen. JAD-rammeverket benyttes for å utdype samspillet mellom lærer, elever og faginnhold i undervisningspraksisen (Amade-Escot, 2006; Amade-Escot & Venturini, 2015).

3.1 The Joint Actions in Didactics

JAD-rammeverket tilhører den franske didaktiske forskningstradisjonen og bygger på arbeidet til Brousseau (1997) og Chevallard (1992). Ifølge Amade-Escot og Venturini (2015) er formålet med JAD-rammeverket å gi en detaljert analyse av læreplanen slik den realiseres i praksis. Dette gjennomføres ved å betrakte lærer, elever og kunnskap som gjensidig avhengige elementer i en situert kontekst. Ettersom kunnskap produseres i fellesskap i kulturelt bindende kontekster, betraktes lærer- og elevpraksis som felles handlinger (Amade-Escot og Venturini, 2015; Burr, 2024). Samspillet mellom lærer og elev innebærer ikke nødvendigvis felles læringserfaringer eller forventninger til faginnholdet. Forhandlingene om faginnholdet foregår derfor kontinuerlig gjennom læringsaktivitetene. Målet med rammeverket er å undersøke disse prosessene ved å behandle lærer, elever og faginnhold som gjensidig avhengige elementer, fremfor å redusere dem til isolerte faktorer (Amade-Escot og Venturini, 2015). For å gi en dypere analyse av undervisnings- og læringsdynamikkene definerer JAD-rammeverket et sett med kjernebegreper som danner et didaktisk spill. Rammeverket gjør det mulig å analysere de kunnskapsspesifikke handlingene som finner sted i dette spillet ved å benytte kjernebegrepene: didaktisk transposisjon, didaktisk miljø, didaktisk kontrakt og analytisk verktøy. (Amade-Escot & Venturini, 2015).

3.1.1 Didaktisk transposisjon

Didaktisk transposisjon kan forstås som en prosess der kunnskap transformeres gjennom ulike faser av undervisning og læring (Amade-Escot, 2006). Kunnskap overføres ikke direkte, men omformes gjennom lærerens didaktiske valg, undervisningens struktur og elevenes fortolkninger. Brousseau (1997) argumenterer for at dette krever kontinuerlig vurdering av kunnskapen som formidles, slik at den forblir faglig korrekt og ikke forenkles så mye at den mister sitt innhold og mening. Denne transformasjonen går gjennom tre faser, der faglig

referansekunnskap oversettes til konkret undervisningskunnskap, før elevene gjennom øving og erfaring internaliserer det som lært kunnskap (Amade-Escot & Venturini, 2015).

3.1.2 Didaktisk miljø

Det didaktiske miljøet omfatter alt som påvirker eleven, og alt eleven selv påvirker (Amade-Escot og Venturini, 2015). Dette inkluderer de faglige og sosiale betingelsene som omgir læringssituasjonen, og de faktorene elevene inngår i og handler innenfor i undervisningen (Amade-Escot & Venturini, 2015). Læring finner sted innenfor gitte didaktiske betingelser, der kunnskap konstrueres gjennom samhandling mellom deltakerne i undervisningspraksisen. Selv når undervisningen er gjennomtenkt og målrettet planlagt av læreren, kan elevene møte hindringer i læringsprosessen. Askildsen og Løndal 2023 understreker at disse hindringene i det didaktiske miljøet er en del av læringsprosessen. De kan verken unngås eller forventes, og det didaktiske rammeverket søker derfor å identifisere og forstå dem (Amade-Escot, 2006).

3.1.3 Didaktisk kontrakt

Den didaktiske kontrakten er ofte de tause og implisitte forhandlingene mellom lærer og elever om hva som skal læres, hvordan det skal læres og hvilke forventninger som knyttes til læringsutbyttet (Brousseau, 1997). Det er ikke en formell avtale, men en kontinuerlig prosess som etablerer et gjensidig ansvar. Læring blir dermed en felles handling der elevene søker informasjon og læreren fungerer som en ressurs. Kontrakten blir først synlig når den brytes, og ligger ikke utelukkende under lærerens kontroll. Slike brudd oppstår i selve undervisningen og påvirker undervisningsinnholdets retning (Amade-Escot, 2006; Amade-Escot & Venturini, 2015).

3.1.4 Analytisk verktøy

Rammeverket benytter fire analytiske verktøy for å beskrive og analysere hvordan lærerens handlinger støtter, justerer og gir faglig retning i det didaktiske spillet (Amade-Escot & Venturini, 2015). De fire analytiske verktøyene består av definisjon, devolusjon, håndtering av usikkerhet og institusjonalisering.

Definisjon handler om å sette i gang en didaktisk interaksjon mellom lærer, elever og omgivelsene. Interaksjonen oppstår ved å utforme betingelser som knyttes til faginnholdet i undervisningen. Dette kan forstås som det didaktiske miljøet der faginnholdet er en naturlig del av aktiviteten (Amade-Escot & Venturini, 2015). I dette miljøet skal elevene kunne identifisere mulige mål ut fra betingelsene, men disse trenger ikke nødvendigvis å samsvare med læringsmålene læreren har satt. Læreren kan derfor minne om eller omdefinere aspekter av faginnholdet for å tilpasse seg elevenes læringsmål. Slike definisjonshandlinger kan forekomme gjentatte ganger i løpet av undervisningen (Amade-Escot & Venturini, 2015).

Når den didaktiske interaksjonen er etablert gjennom definisjon, bidrar devolusjon til å opprettholde den. Devolusjon innebærer en kontinuerlig fordeling av makt og ansvar mellom lærer og elever. Gjennom denne prosessen legger læreren til rette for at elevene utvikler en aktiv relasjon til faginnholdet og det didaktiske miljøet. Målet med relasjonen er at elevenes læring tilpasses over tid. I likhet med definisjonshandlinger kan devolusjonshandlinger forekomme gjentatte ganger i løpet av undervisningen (Amade-Escot & Venturini, 2015).

I det didaktiske miljøet kan det oppstå usikkerhet om hva som er faglig relevant, eller hvordan oppgaven bør løses. Håndtering av usikkerhet viser til lærerens arbeid med å følge situasjonen tett og gripe inn når det er nødvendig. Slike inngrep kan bidra til at elevene justerer handlingene i en mer faglig relevant retning (Amade-Escot & Venturini, 2015). Dette henger sammen med didaktisk transposisjon, der lærere må tilpasse de ulike transformasjonene i undervisningen.

Etter håndtering av usikkerhet må elevenes læring synliggjøres og gis faglig verdi. Institusjonalisering handler om å tydeliggjøre for elevene at de har oppnådd et delvis eller fullstendig kunnskapsnivå (Amade-Escot & Venturini, 2015). Askildsen og Løndal (2023) påpeker at dette bør skje underveis i samhandlingen for å støtte videre utvikling og anerkjenne elevenes handlinger som faglig verdifulle.

4.0 Metode

I dette kapitlet beskrives studiens vitenskapsteoretiske grunnlag og den metodiske tilnærmingen, som danner utgangspunkt for å besvare problemstillingen. Kapitlet er delt i syv deler som tar for seg posisjonering, design, praktisk gjennomføring av studien, dataskaping, analyse, studiens troverdighet og etiske overveielser.

4.1 Posisjonering

Studien plasserer seg inn under et sosialkonstruktivistisk perspektiv der erfaringene forstås som sosialt konstruerte, formet av språk, samfunn og kultur (Burr, 2024). Et slikt perspektiv er hensiktsmessig fordi vi ikke ønsker å avdekke en entydig sannhet, men heller å forstå hvordan elevers og lærers erfaringer med øvingsmodellen konstrueres og gis mening i en konkret undervisningskontekst (Postholm & Jacobsen, 2025).

Sosialkonstruktivismen har ingen entydig definisjon, men noen sentrale kjennetegn. Ett av disse er den kritiske holdningen til ureflekterte forståelser av både verden og egen identitet (Burr, 2024). I tillegg forstås virkeligheten som sosialt konstruert gjennom daglige interaksjoner, der kunnskap utvikles i samspill mellom mennesker. Kunnskapen forstås som situert og kontekstuel forankret, snarere enn en universell eller objektiv sannhet (Postholm & Jacobsen, 2025). Språket forstås ikke som en nøytral formidler, men som en aktiv medskapende av individets forståelse av seg selv og verden (Burr, 2024; Postholm & Jacobsen, 2025). Forskeren har dermed et ansvar for å reflektere over egen sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn. Dette bidrar til å synliggjøre forskerens ståsted og skape transparens overfor leseren (Thagaard, 2018).

4.2 Design

4.2.1 Kvalitativ design og datagenereringsmetoder

Kvalitativt forskningsdesign egner seg til å generere en dyp forståelse av deltakeres erfaringer knyttet til konkrete kontekster (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Designet innebærer at forskere søker å forstå sosiale fenomener og erfaringer i deres naturlige setting, fremfor å måle en effekt eller et utfall (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Thagaard, 2018). Det at kunnskapen genereres gjennom erfaringer og opplevelser gjør kvalitativ analyse fortolkende. Dette innebærer at

forskeren inngår som et subjekt i forskningsprosessen og er med på å forme forståelsen som utvikles (Thagaard, 2018).

Datagenereringen ved et kvalitativt design er fleksibel og kan blant annet bestå av observasjoner, intervjuer og feltnotater (Postholm & Jacobsen, 2025). Deltakende observasjoner egner seg til å fange opp hva deltakerne sier og gjør i den gitte situasjonen, uten den kunstige formelle struktureringen som følger med en intervjusituasjon (Leseth & Tellmann, 2018). Metoden krever en balansegang mellom å delta i samhandlingen og å studere den. Den åpner for å gå inn i samtaler med deltakerne for å avdekke deres tolkninger, i tillegg til å få et innblikk i hvilke aktiviteter de selv setter i gang (Fangen, 2010). Denne formen for observasjon gir en unik mulighet til å komme tett på deltakere i undervisningen og å forstå og tolke fenomenet. Slik nærhet styrker utgangspunkt for tolkning og muligheten til å fange opp uventede temaer og spørsmål som videre kan undersøkes i intervjuer (Fangen, 2010).

Kvalitativt forskningsintervju egner seg til å generere dypere forståelse av situasjonen som ble observert, og gi deltakerne mulighet til å sette ord på det de har erfart (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Det er en samtale mellom forskere og deltakere for å samle inn data om erfaringer, meninger og opplevelser, ved å systematisk stille spørsmål som åpner for utfyllende svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturerte intervju følger en intervjuguid som baserer seg på forhåndsdefinerte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Den kombinerer faste spørsmål med muligheten for fleksible oppfølgingsspørsmål, noe som åpner for at nye uventede perspektiver kan komme til uttrykk (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Fokusgruppeintervjuer gjør det mulig å sette informantenes perspektiver og erfaringer i sentrum og gjøre den sosiale samhandlingen til en kilde i seg selv (Halkier & Gjerpe, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Det er en tidseffektiv løsning når man ønsker et bredt spekter av synspunkter, men har begrensede tidsrammer (Kvale & Brinkmann, 2015). I et fokusgruppeintervju presenterer intervjuerne emnet som skal diskuteres, og legger til rette for ordveksling mellom deltakerne. Interaksjonen mellom deltakerne fremmer da sammenlikninger av erfaringer og forståelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne dynamikken kan avdekke en kompleksitet og nyanse i kunnskapen som samles inn, ettersom meningsdannelsen utvikles i en sosial prosess. En mulig svakhet med dette er at enkeltpersonens svar kan påvirkes av gruppen, noe som kan føre til polarisering og dempet variasjon i svarene. I tillegg til at gruppens størrelse

og intervjutid kan gjøre at individuelle deltakere får begrenset taletid (Halkier & Gjerpe, 2010). I en intervjusituasjon der hver deltaker sitter med unik kunnskap eller opplevelser kan det derfor være hensiktsmessig å benytte individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Individuelle intervjuer åpner for dybden av detaljerte og sensitive refleksjoner og oppfølgingsspørsmål knyttet til en spesifikk deltakers erfaring (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.2.5 Praksisnær forskning og aksjonsforskning

Praksisnær forskning handler om å fremme utvikling og forbedring av undervisningen ved å bygge på vitenskapelig kunnskap og erfaringsbasert praksis. Denne formen for forskning legger vekt på nærhet til praksis og bygger på et samarbeid mellom forskerne og læreren (Malmström, 2023). I kroppsøving er dette aktuelt, ettersom et skille mellom forskere og lærere kan svekke at forskningsbasert kunnskap blir overført til ordinær undervisningspraksis (Løndal et al., 2021).

Aksjonsforskning og praksisnær forskning er to beslektede, men distinkte tilnærminger (Malmström, 2023). Praksisnær forskning fokuserer på forbedring og kunnskapsutvikling direkte fra egen praksis, mens aksjonsforskning er en systematisk utprøving av tiltak gjennom en syklisk struktur bestående av planlegging, gjennomføring, evaluering og refleksjon (Lewin, 1946). Casey et al. (2018) fremhever at syklusen foregår over flere runder, der erfaringer fra én fase danner grunnlag for neste. Dette samarbeidet mellom forskere og lærere er sentralt i aksjonsforskning, og har innen modellbasert praksis blitt brukt for å undersøke hvordan undervisningsformer utvikles over tid (Casey & Dyson, 2009; Casey & MacPhail, 2018).

Denne koblingen mellom samarbeid, utprøving og refleksjon er relevant ved implementering av pedagogiske modeller (Casey & Bjørke, 2024). Fjellner et al. (2024) fremhever at implementeringen kan være krevende dersom læreren mangler strategier for å støtte elevenes øving. Dette understreker behovet for et forskningsdesign som gir rom for dialog, tilpasning og refleksjon i møte med praksisfeltet. En slik tilnærming bidrar til å koble teoretisk kunnskap til praktiske valg i undervisningen, noe som er relevant ettersom norsk lærerutdanning har blitt kritisert for å ha en svak kobling mellom teori og praksis (Antonsen et al., 2022).

4.3 Praktisk gjennomføring av studien

4.3.1 Rekruttering og utvalg

Deltakerne i studien ble rekruttert gjennom strategisk utvelging, med hensikt å sikre et utvalg som best mulig belyser studiens forskningsspørsmål. Strategisk utvelging er en ikke-tilfeldig rekrutteringsmetode, der vi som forskere på forhånd har definert kriterier for hvilke deltakere som er relevante, basert på studiens formål og problemstilling (Leseth & Tellmann, 2018). Denne tilnærmingen gjør det mulig å hente inn dypere og relevant datamateriale fremfor muligheten til å generalisere, noe som er godt egnet for studiens kvalitative forskningsdesign (Brottveit, 2018).

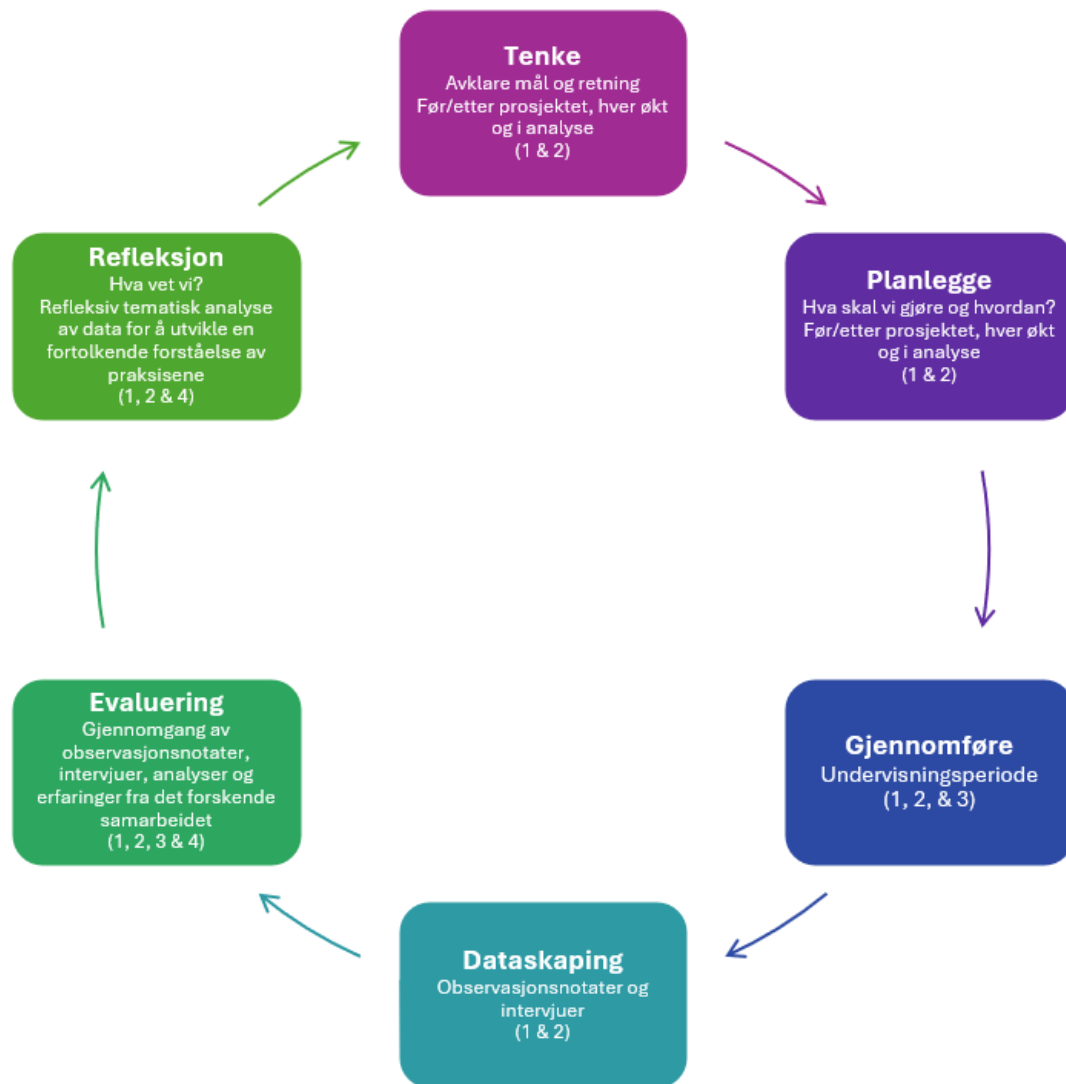
Inklusjonskriteriene for elevene innebar at de måtte gå på videregående skole, være 16 år eller eldre og følge ordinær undervisning i kroppsøving. Elever som eventuelt ikke deltok i kroppsøvingsundervisning, samt elever som ikke samtykket til deltakelse, ble ekskludert fra studien. I tillegg til elevgruppen inngår kroppsøvingslæreren som enkeltstående deltaker. Inklusjonskriterier for denne deltakeren var en lærerutdannelse med minimum 60 studiepoeng i idrett og muligheten til å delta i alle 5 ukene i undervisningsopplegget. Rekrutteringen ble gjennomført ved at en av mastergradsstudentene tok kontakt med en tidligere praksislærer. Gjennom denne kontakten fikk vi tilgang til en klasse som oppfylte de forhåndsdefinerte kriteriene for deltakelse i studien. Opprinnelig var det planlagt at klassens faste kroppsøvingslærer skulle delta i studien, men på grunn av sykefravær i datainnsamlingsperioden ble klassens vikarlærer rekruttert som deltaker.

Det endelige utvalget i studien bestod av 20 elever på Vg3 ved en videregående skole i Agder, samt deres vikarlærer i kroppsøving. Ved å inkludere både elever og lærer ble det mulig å undersøke fenomenet fra to ulike perspektiver, noe som kan bidra til en mer nyansert forståelse av funnene og styrke studiens validitet (Patton, 2015). Elevutvalget kan karakteriseres som relativt homogent, ettersom deltakeren tilhører samme klassetrinn, studieretning, skole og faglige kontekst. Kjønnfordelingen i utvalget var imidlertid skjev, da elevgruppen bestod av 18 gutter og 2 jenter.

4.3.3 Utarbeidelse og gjennomføring av undervisningsopplegg

Undervisningsplanen (vedlegg 5) tar utgangspunkt i teori om implementering av øvingsmodellen og modellbasert praksis. Med inspirasjon fra aksjonsforskning og et praksisnært forskningsdesign ble planlegging, gjennomføring og refleksjon brukt som metodiske prinsipper. Figur 1 illustrerer aksjonsforskningshjulet slik det er anvendt i studien. Gjennomføring av øvingsperioden ble planlagt med utgangspunkt i kompetansemålene for Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2019a) og forankret til læringsmål med fokus på styrketrening. Klassen hadde erfaring med styrketrening gjennom ordinær undervisning, men hadde ikke tidligere arbeidet med styrketrening etter prinsippene og verdiene i øvingsmodellen. Før undervisningen ble undervisningsplanen drøftet med veiledere for å sikre en faglig forankret tilnærming til implementeringen av øvingsmodellen. Under gjennomføringen ble det holdt regelmessige drøftinger med læreren for å avklare eventuelle misforståelser knyttet til bruken av modellen og for å støtte gjennomføringen av undervisningen. Drøftingene med læreren og observasjonsnotater dannet grunnlag for diskusjoner om justeringer av undervisningsopplegget mellom øktene, i tråd med prinsippene fra aksjonsforskning.

Til undervisningen fikk vi tilgang til klassen i seks påfølgende økter. Øktene ble strukturert som følger: Den første uken ble avsatt til informasjon om prosjektets formål og fremgangsmåte (vedlegg 1 og 2). I den andre uken innhentet vi informert samtykke fra både elever og lærer (vedlegg 1 og 2), og elevene utarbeidet et styrkeopplegg basert på et selvvalgt tema (vedlegg 3). De tre påfølgende ukene gjennomførte elevene sine planlagte opplegg, samtidig som de førte en treningslogg (vedlegg 4). Formålet med treningsloggen var å legge til rette for løpende refleksjon over intervensjonen og forenkle eventuelle justeringer underveis. I prosjektets avsluttende uke ble noen elever intervjuet, og resten av klassen gjennomførte en refleksjonsoppgave knyttet til gjennomføringsperioden (vedlegg 3). De elevene vi ikke rakk å intervju i avsluttende uke ble intervjuet i kroppsøvingstimene senere i skoleåret. Treningsloggen og refleksjonsoppgaven ble ikke inkludert i den formelle datainnsamlingen, men ble brukt som støtteverktøy for å fremme elevenes refleksjon og for å bidra til mer nyanserte intervjudata.



Figur 1. Prosjektets aksjonsforskningshjul. 1 = David, 2 = Thea, 3 = Lærer og 4 = Veiledere.

4.4 Dataskaping

Prosjektets datagenerering er forankret i et kvalitativt forskningsdesign og bygger på deltakende observasjon, gruppeintervju og individuelt intervju. Kombinasjonen av disse metodene styrker muligheten til å innhente nyansert kunnskap om fenomenet (Halkier & Gjerpe, 2010). Denne tilnærmingen bidrar til å belyse både deltakernes subjektive erfaringer og hvordan undervisningsopplegget fungerer i den aktuelle konteksten.

4.4.1 Organisering av intervjuer og intervjuguide

Vi valgte fokusgruppeintervju som datagenereringsmetode for å undersøke elevenes erfaringer. Valget av metode var motivert av både praktiske og teoretiske hensyn. Av praktiske hensyn var tiden til rådighet begrenset, og fokusgrupper gjorde det mulig å samle inn erfaringer og ulike perspektiver fra alle elevene innenfor en kortere tidsperiode (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi benyttet strategisk utvelgelse og sammensetning av gruppene med mål om å skape trygghet og fremme refleksjon og dialog som bygger på felles erfaringer fra undervisningsperioden (Krueger & Casey, 2014). Elevene deltok i fokusgrupper bestående av fire til seks elever, der hvert intervju hadde en tidsramme på inntil én time. For å generere data knyttet til lærerens dobbelrolle ble det gjennom individuelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Læreren var både en deltaker, og en medvirker i observasjon, planlegging og gjennomføring av undervisning. Et individuelt intervju var derfor hensiktsmessig for å få innsikt i disse særegne erfaringene.

Intervjuguidene var organisert i tematiske bolker for å sikre struktur, samtidig som de åpnet for dialog i fokusgruppene og nye vinklinger i det individuelle intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det var en guide tilpasset det individuelle lærerintervjuet (vedlegg 6) og en til fokusgruppene (vedlegg 7). I intervjuguiden for læreren var temaene; hvordan læreren opplevde å bruke øvingsmodellen i kroppsøving, hvordan læreren erfarte å bruke øvingsmodellen med styrketrening, spørsmål basert på observasjoner, hvordan læreren erfarte å arbeide med styrketrening med utgangspunkt i elevenes læring og utvikling, samt avsluttende spørsmål. Intervjuguiden for elevene inkluderte temaene: hvordan elevene erfarer bruken av øvingsmodellen i kroppsøving, hvordan elevene erfarer å jobbe med styrketrening ved bruk av øvingsmodellen, spørsmål basert på observasjoner, hvordan elevene opplever egen læring og utvikling ved bruk av øvingsmodellen, samt avsluttende spørsmål.

4.4.2 Pilotintervju

I forkant av prosjektet gjennomførte vi et pilotintervju for å teste intervjuguiden (vedlegg 6 og 7) og evaluere vår praksis som intervjuer. Et pilotintervju gjør det mulig å kontrollere intervjuguiden ved å identifisere temaer som må tilføyes, samt å omformulere eller utelate spørsmål som er svake eller uklare (Dalen, 2011). Vi gjennomførte kun ett pilotintervju rettet mot fokusgruppeintervjuet til elevene, da det var viktig å sikre at spørsmålene var forståelige, hadde riktig meningsinnhold og åpnet for dialog. Gjennomføringen av pilotintervjuet var med to lektorstudenter som var kjent med øvingsmodellen, slik at de kunne forestille seg rollen som

elev etter gjennomført undervisningsopplegg. Basert på erfaringene fra pilotintervjuet ble enkelte spørsmål fjernet fra intervjuguiden for å unngå repetisjon. I tillegg ble enkelte spørsmål omformulert for å gjøre dem lettere å forstå. Pilotintervju for intervjuguiden til læreren vurderte vi som ikke nødvendig, da lærerens faglige bakgrunn og det individuelle intervjuformatet i mindre grad krever tilrettelegging for dialog og forståelse.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

To elevgrupper, hver bestående av fire elever, ble intervjuet uken etter avsluttet undervisningsperiode. Juleferien forsinket intervjuet med læreren med tre uker. De to siste gruppene på fem og seks elever ble intervjuet seks uker etter avsluttet undervisning, ettersom elevene ikke var tilgjengelige de to første ukene etter juleferien. De første fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på skolens lokaler mens resten av klassen arbeidet med en refleksjonsoppgave. Opprinnelig var gruppestørrelsen planlagt til fem elever, men en elev var fraværende i hver av de to gruppene. I stedet for å endre gruppesammensetningene, valgte vi å gjennomføre de to intervjuene med fire elever. Varigheten av de to første intervjuene var 38 minutter og 41 minutter. Det var en god flyt mellom hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål, som resulterte i en naturlig dialog mellom deltagerne i gruppen. Intervjuet med læreren gikk også etter planen og varte i 55 minutter. Dette intervjuet ble også gjennomført på den videregående skolen hvor prosjektet ble gjennomført.

Under gjennomføringen av de to siste fokusgruppeintervjuene oppsto uforutsette utfordringer knyttet til feilinformasjon om hvor elevene skulle møte. Vi hadde i forkant av timen blitt informert om at elevene skulle ha kroppsøving i gymsalen på skolen. I den forbindelse hadde vi booket et grupperom i nærheten for gjennomføring av intervjuene. Det viste seg at kroppsøvingstimen skulle holdes i en hall som ikke var på skolen. Dette medførte begrenset tid til intervju og manglende tilgang på egnet rom. Intervjuene ble dermed gjennomført i en dansesal uten tilgang på stoler eller bord, der alle satt i ring på matter. Gruppestørrelsene var planlagt til seks deltakere for å kompensere for tidligere fravær, men en elev var ikke til stede i denne timen. Gruppene besto av henholdsvis fem og seks elever. For å sikre at flest mulig synspunkter og erfaringer ble inkludert, ble begge intervjuene gjennomført i forkortet form. Intervjuene fikk en varighet på 31 minutter og 18 minutter.

Før oppstart ble deltakerne informert om at de ikke skulle omtale klassekamerater med navn, men bruke tildelte ID-numre. De fikk informasjon om sine rettigheter, om trygge rammer for deltakelse, og anledning til å stille spørsmål før intervjuene begynte. Vi tok lydopptak av alle intervjuene, da det gir muligheten til å fokusere fullt på intervjuprosessen når vi ikke skriver notater underveis. Dette er med på å øke kvaliteten på interaksjonen med deltakerne og å sikre mer nøyaktig gjengivelse av utsagnene i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). To telefoner ble brukt som opptaksenheter for å sikre god lydkvalitet. Opptakene ble gjort med appen Nettskjema-diktafon, utviklet av Universitetet i Oslo (UiO) og godkjent for bruk med sensitive data av den etiske komitéen ved Fakultetet for helse- og idrettsvitenskap (FEK) (vedlegg 9) og Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT)(vedlegg 8) via Tjenester for Sensitive Data (TSD) (Nettskjema, u.å.).

4.4.4 Transkripsjon

Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert ved hjelp av Nettskjema-diktafonens transkriberingsverktøy, som benytter Whisper, en tale-til-tekst-modell utviklet av OpenAI. Etter automatisk transkripsjon ble materialet manuelt anonymisert. Anonymiseringen og videre arbeid med transkripsjonene ble utført i UiAs OneDrive ved bruk av Word 365 med to-faktorausautentisering, i tråd med UiAs retningslinjer for sikker oppbevaring av forskningsdata. Bakgrunnen for å transkribere alle intervjuene er at det egner seg som grunnlag for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Arbeidet med transkribering ble fordelt mellom mastergradsstudentene, og der utsagnene var uklare, samarbeidet vi for å sikre korrekt gjengivelse. Hver deltakers uttalelser ble merket med tildelte ID-numre for å ivareta anonymitet og gjøre det mulig å skille deltakerne fra hverandre i analyseprosessen. Etter fullført transkripsjon og noterte observasjoner, bestod datamaterialet av et samlet dokument på 58 sider.

4.4.5 Gjennomføring av deltagende observasjon

Observasjonene ble gjennomført fortløpende gjennom undervisningsperioden med mål om å få innsikt i hvordan elever og lærer erfarte og responderte på undervisningsopplegget. Både mastergradsstudentene og læreren deltok i observasjonsarbeidet og inntok en veiledende og deltagende rolle. Gjennom den deltagende observasjonen observerte vi hva deltakerne kommuniserte og gjorde i gitte kontekster, og hvilke aktiviteter de selv initierer (Fangen, 2010). Vi førte frie feltnotater for å dokumentere relevante hendelser og interaksjoner mellom

deltakerne. Læreren førte ikke egne notater, men la hovedvekten på aktiv deltakelse i undervisningssituasjonen. En aktiv deltakende observasjonsrolle innebærer at forskeren opplever seg selv som en integrert deltaker i det aktuelle miljøet (Brottveit, 2018). At vi inntok ulike grader av deltakende og studerende rolle, bidro til mer nyanserte perspektiver på det som ble observert og tolket (Fangen, 2010). Etter hver undervisningsøkt gjennomførte vi felles refleksjonssamtaler sammen med læreren, der observasjoner og erfaringer fra timen ble diskutert. Lærerens refleksjoner og observasjoner ble skrevet ned underveis i disse møtene.

4.5 Analyse

I dette kapittelet vil vi beskrive valg av metode for analyse av datasettet, samt hvordan vi gjennomførte metoden steg for steg. Formålet med kapittelet er å synliggjøre hvordan rådata er bearbeidet, strukturert og fortolket for å utvikle meningsfulle funn, samt å sikre transparens i analysen.

4.5.1 Refleksiv tematisk analyse

For analysen av det kvalitative datamaterialet fra intervjuer og observasjoner, benyttet vi refleksiv tematisk analyse (RTA). Denne tilnærmingen ble valgt fordi den er egnet til å analysere deltakeres erfaringer i en gitt kontekst og å finne meningsfulle mønster i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Metoden er en videreutvikling av Braun og Clarkes opprinnelige framstilling av tematisk analyse fra 2006, og anvendes for å tolke datamaterialet i kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, 2022). Refleksiviteten som kjennetegner RTA forutsetter kontinuerlig kritisk selvrefleksjon over forskerrollen, forskningspraksis og prosesser gjennom hele analysen. Tilnærmingen legger vekt på forskerens subjektivitet som en analytisk ressurs, der forskerens posisjonering, erfaringer og forforståelser anerkjennes som aktivt innspill i tolkningen av data fremfor som feilkilde. RTA søker ikke etter en universell sannhet, men etter situert, kontekstuell innsikt. Analysen kjennetegnes ved at det er en fleksibel og ikke-lineær arbeidsmåte, der forskeren beveger seg fram og tilbake mellom analysens seks faser etter hvert som forståelsen av materialet utvikles (Braun & Clarke, 2022).

For å ivareta kvaliteten og troverdigheten i vår RTA har vi tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2022) sine 15 kriterier for god praksis gjennom hele analyseprosessen. Blant de 15 kriteriene har vi lagt vekt på grundighet i kodingsprosessen, kvalitetssjekk av kandidat temaer,

tilstrekkelig med tid til hver av fasene, og det å være en aktiv forsker og deltaker i prosessen. Videre har vi lagt stor vekt på transparens knyttet til vårt vitenskapelige ståsted, samt til hvordan analysen er gjennomført gjennom de seks fasene i analyseprosessen. På bakgrunn av at ingen av mastergradstudentene hadde tidligere erfaring med RTA, valgte vi å gjennomføre analysen i fellesskap. Vi ser på samarbeidet som en styrke, da det har gitt rom for faglige diskusjoner og refleksjon rundt koding og temautvikling. Dette har bidratt til å sikre at temaene fremstår som meningsfulle og godt forankret i datamaterialet. For å synliggjøre analyseprosessen redegjøres det for de seks fasene i RTA, i tillegg presenterer figur 2. eksempler på utviklingen fra sitater til ferdige temaer.

4.5.2 Stegvis gjennomgang av refleksiv tematisk analyse

4.5.2.1 Fase 1: Bli kjent med datasettet (Familiarisation)

I den første fasen av RTA er hensikten å bli kjent med datasettet og opparbeide dypere forståelse av innholdet. Prosessen innebærer refleksjon over egen refleksjon, notere ideer og potensielle mønster ved gjentatte gjennomlesninger av datasettet, samt lytting til lydopptakene (Braun & Clarke, 2022). Vi gjennomførte denne fasen ved å lytte gjennom lydopptakene for å kontrollere og korrigere potensielle feil i transkripsjonene. Deretter gjennomgikk vi alle transkripsjonene og de tilhørende observasjonene uavhengig av hverandre, samtidig som vi noterte ned reflekterende kommentarer til datasettet. Denne arbeidsmåten gav et helhetlig inntrykk og fungerte som grunnlag for en felles forståelse av datasettet før vi videreutviklet koder.

4.5.2.2 Fase 2: Systematisk koding av data (Coding)

I RTA sin andre fase gjennomgår vi materialet systematisk for å plukke ut interessante enheter i teksten. De relevante enhetene får et kort navn og kalles koder. Denne kodingsprosessen er en tolkenende og subjektiv prosess, der hver kode skal fange en avgrenset betydning eller idé i dataen. Kodene skal ikke bare gjenta dataen, men være spesifikke og oppsummere dataens mening (Braun & Clarke, 2022). Kodene er ikke faste, men kan endres på gjennom prosessen. En er aldri helt ferdig med å utarbeide koder, men når kodene sammen gir et fullstendig bilde av datasettet, går prosessen videre til å utvikle temaer. Kodene som blir laget i fase 2 vil fungere som byggesteiner til temaer i de neste fasene (Braun & Clarke, 2022).

Vi gjennomførte to kodingsrunder i tråd med anbefalingene fra Braun og Clarke (2022), da det kan oppstå nye interessante aspekter etterhvert som forståelsen for datasettet utvikles. Kodingsarbeidet ble utført i Word 365, der vi systematisk arbeidet gjennom datasettet ved å markere utsagn og observasjoner som bidro til å belyse problemstillingen. Materialet ble organisert i tabeller med to kolonner, der datasettet var i den ene kolonnen og foreløpige koder ble plassert i den andre. I arbeidet med kodene fant vi både sematiske koder som fanget opp det åpenbare og latente koder som identifiserte underliggende antakelser (Braun & Clarke, 2022). Eksempler på noen koder som ble utarbeidet i fase 2 er; “Manglende forståelse for øvingsmodellen”, “Lite tid til øving”, “Motiverende å jobbe mot selvvalgte mål og tema”, “Tilpasset nivået og selvbestemmelse”, “Mål og teknikkfokus ga jevn framgang selv om starten var krevende” og “Nytt å lage økt ut fra tema”. Etter andre kodingsrunde, sammenlignet vi kodene og diskuterte egne refleksjoner før vi gikk videre til neste fase. Senere i analyseprosessen returnerte vi til fase 2 for å sikre at vi ikke hadde oversett relevant data til koder etter hvert som temaene ble tydeligere.

4.5.2.3 Fase 3: Generering av foreløpige temaer (Generating initial themes)

På bakgrunn av kodene fra fase 2 handler denne fasen om å identifisere gjennomgående mønstre i materialet. Temaer blir ikke funnet, men forskere genererer dem gjennom tolkning og refleksjon, basert på forskningsspørsmål, vitenskapsorientering og bakgrunnskunnskap. Et tema skal klare å fange opp mønster av delt mening, og er ikke en emneoppsummering (Braun & Clarke, 2022). Vi sorterte kodene fra fase 2 individuelt etter likhet og relevans, før vi sammenlignet og diskuterte våre grupperinger. Ut fra dette dannet vi kandidat-temaer, som er foreløpige samlinger av koder som kan utgjøre et tema, men som trenger videre vurdering og bearbeiding. Denne prosessen resulterte i et analytisk utkast bestående av 33 kandidat temaer, som fungerte som struktur for videre tematisk arbeid og for avgrensning av endelige temaer (Braun & Clarke, 2022). Et konkret eksempel på gruppering er at kodene “For lite tid til muskelvekst”, “Ønsker lenger økter og flere uker” og “Nok tid til å lære øvelsen, men ikke til å se progresjon” ble samlet under det foreløpige temaet “Tidsbruk, rammer og praktiske forhold”.

4.5.2.4 Fase 4: Utvikle og gjennomgå temaer (Developing and reviewing themes)

I den fjerde fasen av RTA vurderer vi om de foreløpige temaene fungerer opp mot kodene, samt om temaene til sammen danner en helhet som kan svare på forskningsspørsmålet. Arbeidet i

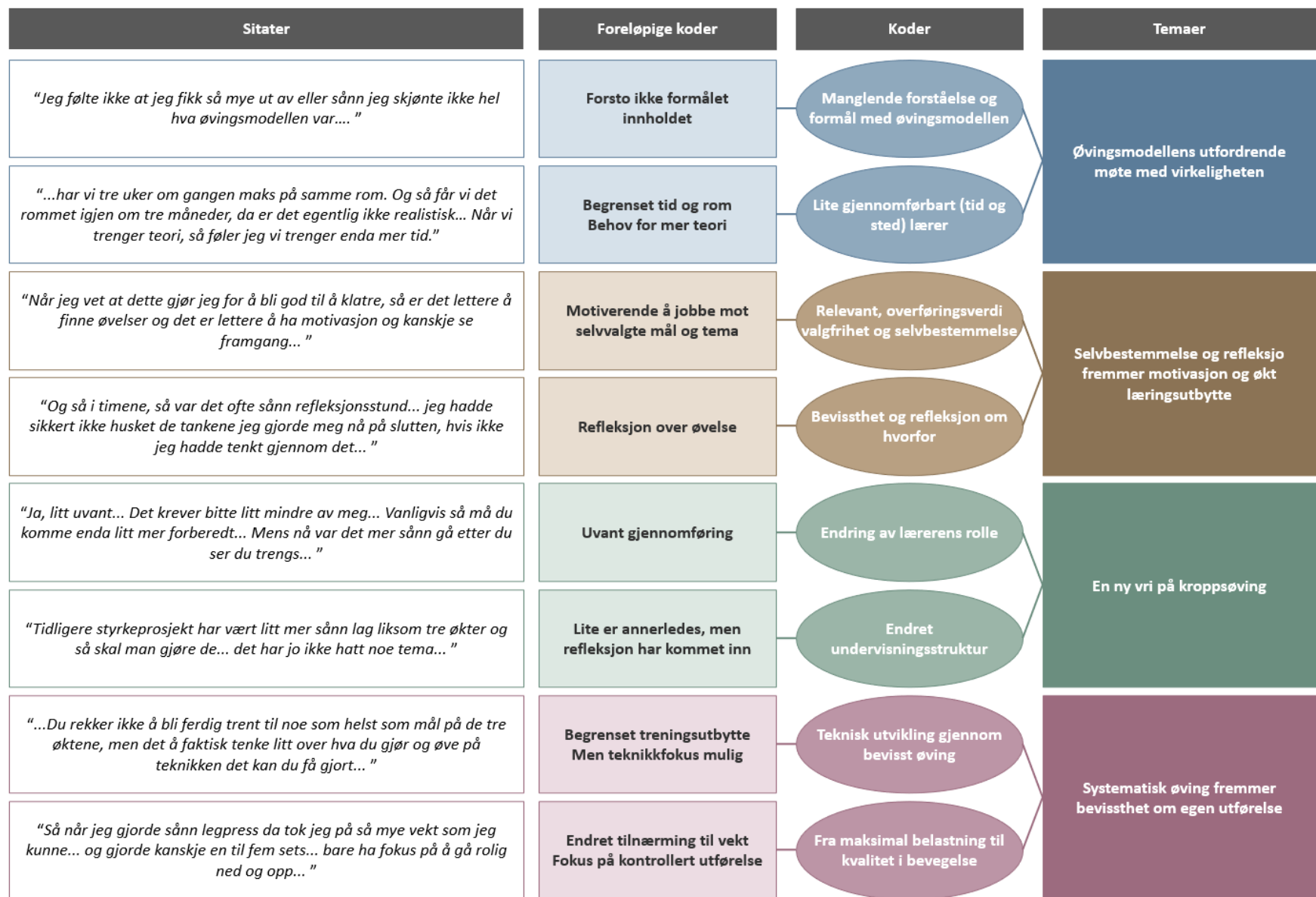
denne fasen innebærer å gå systematisk gjennom hvert kandidat-tema. Dette er for å sjekke at temaet faktisk dekker et meningsfullt mønster i kodene, og at kodene innen temaet henger logisk sammen. Deretter finjusterer vi temaene ved å slå sammen overlappende temaer, dele opp brede temaer, og forkaste temaer som viser seg å være svake. Et konkret eksempel fra analysen er at temaene “Forståelse av modellen”, “Begrensninger” og “Tidsbruk, rammer og praktiske forhold” ble slått sammen til et samlet tema med det foreløpige navnet “Erfarte begrensninger ved øvingsmodellen”. Videre ble temaene “Modellens egenart”, “Tema gir mening”, “utbytte og utvikling”, “overføringsverdi” og “Læring og ny forståelse” slått sammen til “Positive erfaringer med øvingsmodellen”. Vi endte med å forkaste temaet “Ikke erfaring med styrketrening” da vi besluttet at det ikke besvarte forskningsspørsmålet. Etter en grundig gjennomgang satt vi igjen med fire tydelige temaer, som ifølge Braun og Clarke (2022) representerer et hensiktsmessig antall temaer for å sikre både bredde og analytisk dybde.

4.5.2.5 Fase 5: Presisering, definering og navngivning av temaer (Refining, defining and naming themes)

Etter å ha utviklet de fem temaene i fase 4, utarbeidet vi i fase 5 konsise, engasjerende og informative titler for hvert tema. I tillegg skrev vi et konsist sammendrag for hvert tema som konkretiserte innholdet, avgrenset temaene fra hverandre og tydeliggjorde hvilke koder og datasekvenser som understøttet temaet. Dette arbeidet bidro til en delt og robust forståelse av temaenes betydning og funksjon i analysen (Braun & Clarke, 2022). Temaet foreløpig kalt “Erfarte begrensninger ved øvingsmodellen” ble omdøpt til “Øvingsmodellens utfordrende møte med virkeligheten”, og “Positive erfaringer ved øvingsmodellen” ble omdøpt til “Selvbestemmelse og refleksjon fremmer motivasjon og økt læringsutbytte”. De øvrige temaene fikk navnene “En ny vri på kroppøving” og “Systematisk øving fremmer bevissthet om egen utførelse”.

4.5.2.5 Fase 6: Skrivning av rapporten (Writing up)

Til slutt er hensikten med fase 6 å utarbeide en rapport som tydeliggjør gyldigheten og betydningen av det fortolkende arbeidet vi som forskere har gjennomført gjennom analysen, fremfor å passivt oppsummere funnene (Braun & Clarke, 2022). Rapporten inkluderer utvalgte sitater og datautdrag som representerer mønstre på tvers av datasettet. Disse brukes til å belyse sammenhenger og tolkninger som forklarer funnene, samt hvorfor de er viktige. Denne sjette fasen utgjør kapittelet “Presentasjon av funn” i denne masteroppgaven.



Figur 2. Illustrasjon av analyseprosessen fra sitater til temaer

4.6 Studiens toverdighet

Troverdighet i kvalitative studier handler om hvorvidt funnene gir en troverdig og realistisk framstilling av deltakernes erfaringer og den konteksten som studeres (Lincoln & Guba 1985). Ved kvalitativ forskning er det mer hensiktsmessig å rette oppmerksomheten på studiens kvalitet, fremfor validitet og reliabilitet som bygger på positivistisk, kvantitativ forskningstradisjon. Kvaliteten i forskning vurderes ut fra hvordan kunnskapen er produsert, og hvordan denne prosessen gjøres synlig for leseren (Postholm og Jacobsen, 2025). Dette innebærer en helhetlig sammenheng mellom forskerens vitenskapsteoretiske ståsted, metodevalg, analyseprosess og framstilling av funn (Rose & Johnson, 2020). Denne studien følger etablerte prinsipper for kvalitativ forskning som vektlegger metodisk grundighet, transparens og forskningsetisk integritet (Johnson et al., 2020). Studiens toverdighet, knyttet til kvalitet fremheves i dette kapittelet gjennom vurderinger av pålitelighet, indre gyldighet og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2025).

Pålitelighet i kvalitative studier handler om at forskningsprosessen er gjennomført på en systematisk, transparent og etterprøvbart måte, slik at andre kan følge prosessen og forstå hvordan resultatene er utviklet (Lincoln & Guba 1985). I denne studien er påliteligheten sikret gjennom grundig dokumenterte metodiske valg. Dette inkluderer forskerens påvirkning i studien, hvordan dataen ble generert, utvalgskriteriene og rekrutteringsprosessen for deltakere, gjennomføring av intervjuene og observasjonen, samt analyseprosessen (Postholm & Jacobsen, 2025). Ved å beskrive innsamling og anvendelsen av data i analysen, gir vi leseren mulighet til å følge “sporene” i prosjektet og selv vurdere i hvilken grad tolkningene er forankret i datamaterialet. Dette gjør det mulig å følge forskernes valg og vurderinger (Braun & Clarke, 2022). I tillegg er det lagt til direkte sitater som gjør at leseren kan vurdere om forskernes tolkning er rimelig (Lincoln & Guba 1985).

Indre gyldighet handler om hvorvidt datamaterialet gir et reelt grunnlag for å besvare det studien ønsker å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2025). I denne studien handler dette om i hvilken grad begrepene og tolkningene vi benytter representerer elevenes og lærerens erfaringer med øvingsmodellen i styrketrening. I analysen har vi vært bevisste på at utviklingen av koder og tolkninger genereres gjennom møtet med datamaterialet, fremfor at det er forhåndsbestemt av teori (Braun & Clarke, 2022). For å synliggjøre sammenhengen mellom empiri og tolkning har vi lagt vekt på å presentere sitater og konkrete beskrivelser fra intervjuene, slik at leseren

får innblikk i grunnlaget for analysene. Ved å unngå kausale slutninger sikrer vi at tolkningene holder seg innenfor det datamaterialet faktisk gir grunnlag for. Selv om deltakerne beskriver erfaringer knyttet til bruken av øvingsmodellen, kan disse være påvirket av en rekke andre forhold, som motivasjon for styrketrening, klassemiljø og relasjoner. Vi kan derfor ikke fastslå at de bestemte erfaringer utelukkende skyldes modellen. Eventuelle sammenhenger som drøftes i prosjektet er forankret i deltakernes beskrivelser og tatt utgangspunkt i av relevant teori og tidligere forskning, uten at det hevdes tydelige årsakssammenhenger.

Ytre gyldighet eller overførbarhet, handler om i hvilken grad funnene fra en kontekst kan ha relevans i andre lignende kontekster. I kvalitativ forskning handler dette ikke om direkte generalisering. Det innebærer hvorvidt situasjoner, utfordringer og erfaringer som beskrives, kan oppleves som gjenkjennbare og ha overføringsverdi til egen praksis (Postholm & Jacobsen, 2025). For å styrke overførbarheten har vi lagt vekt på å gi utdypende beskrivelser av undervisningskonteksten, hvordan øktene ble gjennomført, og hvordan øvingsmodellen ble implementert. Ved å synliggjøre både handlinger, rammer og deltakernes erfaringer, gis det innsikt i situasjonene som ligger til grunn for analysene. Dette gir grunnlag for å vurdere likheter og forskjeller mellom den undersøkte konteksten og egen undervisningssituasjon.

4.7 Etiske overveielser

Gjennomføring av forskningsprosjektet forutsetter etiske vurderinger gjennom hele prosessen (Leseth & Tellmann, 2018). Studien benytter kvalitative metoder som intervju, observasjon og praksisnær forskning, noe som krever etablering av tillit mellom forskere og deltakere. Den tette relasjonen mellom forskere og deltakere forutsetter etiske refleksjoner og overveielser.

4.7.1 Godkjenning av SIKT og FEK

Før oppstart av forskningsprosjektet ble studien meldt inn til både SIKT og FEK for vurdering og godkjenning. SIKT vurderte studiens behandling av personopplysninger og godkjente at innsamling, lagring og håndtering av data ble gjennomført i tråd med gjeldende regler for personvern og datasikkerhet. FEK foretok en etisk vurdering av studien og godkjente at studien kunne gjennomføres på en forsvarlig måte i samsvar med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Disse godkjenningene var en viktig forutsetning for at studien kunne igangsettes og sikret at deltakernes rettigheter ble ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen.

4.7.2 Forskningsetiske prinsipper

Dette delkapittelet redegjør for forskningsetiske prinsipper som har vært sentrale i gjennomføringen av studien. Prinsippene fungerer som grunnleggende retningslinjer for gjennomføring av forskning og skal bidra til å sikre at forskningen utføres på en ansvarlig og redelig måte. De skal samtidig ivareta høy kvalitet og troverdighet i forskningsarbeidet, samt beskytte rettighetene og tryggheten til menneskene som deltar i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2025).

4.7.2.1 Frivillig informert samtykke

Informert samtykke er et sentralt prinsipp i etisk forskningspraksis og utgjør en grunnleggende beskyttelse av deltakernes rettigheter (Leseth & Tellmann, 2018). Prinsippet bygger på frivillig deltakelse og respekt for individets rett til kontroll og selvbestemmelse over egne personopplysninger (Thagaard, 2018). En potensiell risikofaktor ved gjennomføring av studien er at elevene kan ha begrenset samtykkekompetanse på grunn av lav alder. For å ivareta deltakernes rettigheter og beskytte dem under gjennomføringen av forskningsprosjektet ble det levert ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1 og 2), der rettigheter og forskningsetiske prinsipper ble tydeliggjort. I tillegg deltok både elever og lærer på et informasjonsmøte, der det ble gitt grundig informasjon om prinsippene for frivillig, informert og utvetydig samtykke. Informasjonen omfatter retten til å trekke seg når som helst uten begrunnelse, innsyn i og korrigering av egne opplysninger, samt hvordan data ble behandlet, oppbevart og presentert konfidensielt (Postholm & Jacobsen, 2025). For å redusere risikoen for opplevd press fikk deltakerne en uke til å vurdere om de ønsket å delta. Elever som ønsket å delta, leverte signert samtykkeskjema ved prosjektstart. Elever som ikke ønsket å delta ble informert om at de likevel ville følge undervisningsopplegget uten å bli observert eller inkludert i datainnsamlingen.

4.7.2.2 Anonymitet og konfidensialitet

Konfidensialitet i forskning viser til forskerens ansvar for å håndtere deltakernes opplysninger på en sikker og etisk forsvarlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet er å beskytte deltakernes identitet, personopplysninger og avverge mulige konsekvenser av deltakelse (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) understreker at konfidensialitet er avgjørende for å opprettholde deltakernes tillit og trygghet i forskningsprosessen. Dersom konfidensialitet

ikke følges, kan dette svekke forskningens kvalitet. En slik svekkelse kan blant annet føre til at deltakerne i mindre grad gir åpne og ærlige svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Konfidensialiteten ble ivaretatt ved at alle opplysninger ble oppbevart og behandlet i samsvar med UiAs gjeldende retningslinjer for masterforskning. Deltakerne ble instruert om å unngå å bruke navn under intervjuene, og under transkriberingen ble hver deltaker tilordnet et ID-nummer. Lydopptakene og transkripsjonene ble lagret på en sikker måte og ble slettet ved avslutningen av forskningsprosjektet i juni 2026.

4.7.2.3 Ikke-skade prinsippet

Forskningsprosjektet innebærer lav risiko for deltakerne, ettersom det kun samles inn et begrenset omfang av personopplysninger og ingen sensitive data. Prosjektet gjennomføres i elevenes ordinære kroppsøvingstimer over en periode på seks uker. For å ivareta elevenes faglige progresjon og måloppnåelse var undervisningsperioden knyttet til to relevante kompetansemål i LK20 for kroppsøving. Dette var for å sikre at intervensjonen ikke reduserte det planlagte læringsutbyttet i kroppsøvingundervisningen. En ulempe ved prosjektet kan være økt sårbarhet knyttet til observasjon i undervisning eller deltakelse i gruppeintervju, som kan føre til ubehag eller emosjonelle reaksjoner (Fangen, 2010). Dette motvirkes gjennom tydelig informasjon om frivillig deltakelse, rett til å trekke seg når som helst også under intervjuet, og muligheten for å kontakte prosjektleder eller UiAs uavhengige personvernombud. Videre ivaretas elevenes medvirkning ved at de selv velger tema og øvelse, noe som gir dem mulighet til å tilpasse opplegget til eget nivå og skader, som bidrar til økt trygghet og redusert ubehag.

4.7.3 Forskerrollen, relasjon og maktforhold

Leseth og Tellmann (2018) understreker at forskeren er avhengig av deltakernes tillit. I denne studien kunne forskerrollen være kompleks, ettersom elevene kunne oppfatte mastergradsstudentene som lærere og dermed tillegge forskerne en form for autoritet. Dette kunne bidra til et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å redusere opplevd press fikk elevene tydelig informasjon om at deltakelse var frivillig, og at det ikke ville få konsekvenser å takke nei til deltakelse eller trekke seg fra studien. I tillegg hadde en av mastergradsstudentene gjennomført seks ukers praksis i den aktuelle klassen før datainnsamlingen. Dette bidro til etablerte relasjoner og kjennskap til elevgruppen, noe som kunne være betydningsfullt for å skape trygghet og tillit i forskningssituasjonen.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn som har blitt gjort gjennom analyseprosessen. Vi identifiserte fire temaer gjennom RTA av den deltakende observasjonen og de semistrukturerte intervjuene. Temaene fremhever ulike sider ved hvordan lærer og elever på Vg3 erfarer øvingsmodellen som rammeverk for læring av styrketrening. Dette underbygges av observasjoner fra læreren og mastergradsstudentene, samt sitater hentet fra deltakerne. For å ivareta anonymitet og samtidig synliggjøre skillet mellom ulike elever og læreren, refererer vi til elevene med nummer (for eksempel Nr. 1) og til læreren som “lærer”. Følgende temaer ble fremhevet: (1) Øvingsmodellens utfordrende møte med virkeligheten, (2) Selvbestemmelse og refleksjon fremmer motivasjon og økt læringsutbytte, (3) En ny vri på kroppsøving, og (4) Systematisk øving fremmer bevissthet om egen utførelse.

5.1 Øvingsmodellens utfordrende møte med virkeligheten

Dette temaet presenterer utfordringene elevene erfarer ved implementering og gjennomføring av øvingsmodellen. Utfordringene inkluderte manglende forståelse for øvingsperioden, praktiske utfordringer knyttet til tid og sted, og valg av tema som viste seg å være lite avgrenset.

På spørsmålene om hva elevene erfarte om øvingsmodellen, uttrykte flertallet av elevene uklarhet rundt øvingsmodellens formål og innhold. Elevene beskrev at de gjennomførte øvingsperioden uten å forstå øvingsmodellens hensikt:

Jeg skjønnte ikke helt formålet med hele greia. Jeg skjønnte jeg skulle lage tre øktplaner og så har jeg gjort det, men mer enn det så skjønnte jeg ikke helt poenget.

(Nr. 7)

En annen elev ga uttrykk for det samme:

Jeg følte ikke at jeg fikk så mye ut av eller sånn jeg skjønnte ikke helt hva øvingsmodellen var. Jeg vet ikke om jeg bare var dårlig på å følge med eller hva det var[...].

(Nr. 15)

Til tross for at Nr 15 uttrykker manglende forståelse, utdyper eleven at temaet gjorde det enklere å velge øvelser og forstå hensikten med treningen:

Det er en relevant del til trening. Sånn hvorfor trener du?... mye lettere å finne hvilke øvelser du skal gjøre når du har et tema og så er det på en måte lettere å se poenget med å gjøre øvelsene ved å ha tema.

(Nr. 15)

I siste øvingsøkt ble elevene bedt om å reflektere over egen utvikling fra økt en til økt tre. I samtalene kom det fram at enkelte elever hadde tidligere treningserfaring innen styrketrening. Disse elevene beskrev at øvingsperioden kom i konflikt med egen treningspreferanse, reduserte motivasjonen innenfor temaets rammer og ga begrenset læringsutbytte:

[...] å bli tvunget til et tema eller bare styrketrening er ikke særlig med på å skape motivasjon for jeg følte det var andre ting jeg også hadde lyst til å trene på, men som ikke falt under mitt tema.

(Nr. 11)

[...] så er det ikke så veldig mye som jeg føler jeg har lært som jeg ikke visste fra før av. Men nå har jeg jo trent en del før så... det er jo alltid noe å lære, men kanskje ikke akkurat i det området her.

(Nr. 17)

Videre beskrev Nr. 17 gjennomføringen som “lik vanlig styrketrening”, og opplevde at øvingsperioden ikke tilførte ny kunnskap. Likevel beskriver Nr. 17 at rutiner og planlegging i seg selv utgjorde et mål.

[...] det viktigste er på en måte bare å ha gode rutiner på det, å få gjort det som du på en måte har planlagt. Sånn sett så er jo det et mål[...].

(Nr. 17)

Læreren beskrev at tid og sted satte konkrete begrensninger for modellens prinsipper ved fremtidig implementering. Skolens romrotasjon, der klassen veksler mellom korte perioder i styrketreningsrom, gymsal og dansehall, vanskeliggjør kontinuitet i undervisningen.

Øvingsmodellen krever i tillegg tid til teori, der elevene i dette prosjektet gjennomførte en planleggings- og utforskningsfase i klasserom med utforming av planleggingsskjema og valg av øvelser. Læreren beskriver dette som lite realistisk innenfor skolens ordinære rammer:

[...] Sånn jeg er kjent med, så ... har vi tre uker om gangen maks på samme rom. Og så får vi det rommet igjen om tre måneder, [...] da er det egentlig ikke realistisk i mine øyne. Nå hadde jo vi tre-fire uker med dette[...]. Og i forveien så trenger vi tid til teori for at det skal gå bra[...], men jeg føler det trenger en del når vi retter inn mot for eksempel styrketrening. Når vi trenger... teori, så føler jeg vi trenger enda mer tid.

(Lærer)

Flere elever beskrev at tre øvingsøkter ikke var tilstrekkelig til å nå egne mål eller erfare framgang i styrkeøvelsene de valgte. De erfarte at perioden var for kort til at øvingen ga målbare resultater:

Jeg syns ikke det er nok tid med tre økter på styrketrening [...] mitt mål var å bli klar for militæret... Jeg er ikke klar for militæret på de tre øktene på en måte, men det hjalp jo som jeg sa i stad... mye vi har lært nye øvelser som jeg kan ta med meg videre på fritida [...].

(Nr. 12)

[...] det er litt lite tid å se noe skikkelig forbedring, for eksempel på pullups [...] du må på en måte gjøre det mer enn tre ganger, men jeg tror jeg har kommet til et program som hvis jeg gjør det regelmessig vil gi resultater.

(Nr. 7)

Begge elevene skilte mellom det de ikke rakk å oppnå i løpet av perioden og det de tok med seg videre. Nr. 12 beskrev at perioden ga kjennskap til nye øvelser de kunne bruke i fritiden. Nr. 7 beskrev at perioden ga grunnlag for et treningsprogram de kunne fortsette med på egen hånd.

I starten av øvingsperioden beskrev læreren at flere elever var usikre på hva som skulle være det overordnede temaet og målet for øvingen:

Ja, i min mening så syns jeg det tok litt tid [...] Hva var mål ... eller hva var tema... vi skal ha samme øvelse over alle ukene, er det lov å justere og ikke? [...] Men når de kom i gang, [...] så følte jeg at det gikk veldig av seg selv.

(Lærer)

Lærer utdyper at starten av øvingsperioden var uklar, der elevenes tema og øvelsesvalg ble lite avgrenset. Etter hvert som elevene kom i gang, beskriver læreren at øvingen gikk mer selvstendig. Denne tilpasningen beskrev læreren som “helt vanlig når en ny oppgave kommer”, og påpekte at det tar “litt tid” å bli kjent med en ny undervisningsmetode. Videre beskrev lærer hvordan et bredt tema ble avgrenset gjennom veiledning og samtale med elevene:

Når jeg gikk rundt til noen, og de sa “Det er militæret”. Ok, men det er tusen forskjellige oppgaver du får i militæret, som vil kreve helt forskjellige ting av deg, så vi må snevre det inn. Jo, du har ikke vært i rekrutten ennå. Kanskje vi da skulle retta dette her? Du trener opp mot Forsvaret, styrke inn mot øvelsene i rekrutten for å bli bedre på de. Da har du et mål, da har du noe som vil motivere deg mer og det vil være mer hensiktsmessig å finne øvelser som passer.

(Lærer)

5.2 Selvbestemmelse og refleksjon fremmer motivasjon og økt læringsutbytte

Dette temaet tar for seg hvorvidt øvingsmodellens tilrettelegging av selvbestemmelse og refleksjon fremmer motivasjon og økte læringsutbytte hos elevene ved læring av styrketrening i kroppøvingsundervisning.

På spørsmål om hvordan elevene opplevde muligheten til å velge tema selv, fremhevet flere motivasjon som en sentral faktor. Dette illustreres av en elev som sier:

Jo, jeg synes egentlig det var ganske greit [...] Det var jo veldig åpent, men jeg tror egentlig at kanskje det kan hjelpe med motivasjon når du selv velger mål.

(Nr. 19)

Dette understøttes av elev Nr. 16 som forteller at det å trene på noe man selv ønsker å bli bedre på, øker motivasjonen og uttrykker “Det er mer verdt det for meg”. Elev Nr. 17 fremhevet også

at det er mye frihet i modellen, og at alle får valgt noe de har lyst til å bli bedre på. Tilsvarende trekker elev Nr. 1 frem at motivasjonen øker når man får øve på noe du begeistrer deg for, i motsetning til “når læreren skal tvinge deg til å gjøre noe”.

Flere elever fremhever også betydningen av å velge et tema de faktisk opplever som relevant. Elev Nr. 15 uttrykker viktigheten av å finne et tema du faktisk bryr deg om. Videre beskriver eleven hvordan et personlig valgt tema gjorde det lettere å velge relevante øvelser, bidra til motivasjon og oppleve fremgang:

Når jeg vet at dette gjør jeg for å bli god til å klatre, så er det lettere å finne øvelser og det er lettere å ha motivasjon og kanskje se framgang [...], men hvis du bare gjør tilfeldige øvelser, hvis du ikke har et tema du bryr deg om, så hjelper det ikke så mye da tror jeg.

(Nr. 15)

I tillegg til motivasjon og relevans, trekker flere elever frem at valgfriheten og refleksjon over målet for økta gjorde at de satte seg mer inn i øvelsene. De uttrykte at dette er med på å gi en dypere forståelse av hva de gjorde og hvorfor:

Når vi må velge noe selv og sette oss litt inn i det, så tvinger det oss til å lære litt mer enn det ellers hadde gjort. Når vi bare får noe tildelt [...] tenker man kanskje ikke like mye over hva er det man gjør og hvorfor man gjør det. Så det utfordrer oss litt, så det var en fin ting.

(Nr. 6)

En annen elev trekker også frem refleksjonen som en positiv del av undervisningsopplegget. Eleven beskriver hvordan refleksjonsstundene i timene bidro til å forsterke læringsutbyttet:

Og så i timene, så var det ofte sånn refleksjonsstund [...] jeg hadde sikkert ikke husket de tankene jeg gjorde meg nå på slutten, hvis ikke jeg hadde tenkt gjennom det når vi hadde det, som det var bra.

(Nr. 17)

Læreren fremhever at det som har gitt størst læringsutbytte for elevene er hvor grundig de satte seg inn i tema de skulle jobbe med. Spesielt peker læreren på “denne teoridelen og hvor mye refleksjon de har fått” i tillegg til “Hvor mye de setter seg inn i det de skal holde på med, før de holder på med det”. Elev Nr. 6 uttrykker at ikke alle har trent så mye styrketrening før, men at opplegget legger til rette for å lære nye øvelser i styrketrening som “hvordan man gjør det, og gjør det på en god måte”. Eleven beskriver videre hvordan man kan knytte det til noe som er relevant for en selv ved å “lære hvordan man skal trene målrettet mot det man liker å gjøre på fritida.”.

Flere elever trekker frem hvordan prosjektet har lagt til rette for, og motivert dem til å begynne å trene på egen hånd. Elev Nr. 13 ønsket å trene mer styrke “fordi jeg føler at det kunne ha hjulpet meg mye mer i fremtiden”. Elev nr. 9 forteller at å strukturere treningen, og komme med en plan med faktiske mål “kan jo hjelpe mye”. Dette ble supplert av andre elever som pekte på at økt forståelse av øvelser og konkrete målsettinger gjorde det enklere å planlegge treningsøkter på egen hånd:

Har lært litt om hva kroppen min tåler på en måte og jeg har jo hatt en grunn til å sette meg inn i øvelser da for eksempel til kneet mitt [kneeskode]. Så det gjør det kanskje lettere for meg å begynne da på egen hånd [...] og lært meg hvordan jeg skal komme fram til målene mine da.

(Nr. 18)

Eleven knytter erfaringene som ble gjort under undervisningsopplegget til sin egen fremtid, og hvordan opplegget har gitt innsikt i skadeforebygging tilknyttet en stillesittende arbeidshverdag:

Jeg vil jo si at det kan hjelpe å sette seg et mål å jobbe mot spesifikt sånn at man ikke gjør ting da som bare tar opp tida og ikke egentlig får deg det du ønsker å komme. Når jeg blir eldre og jeg sikkert jobber på et kontor eller noe så eller det er jo viktig å trene opp så ikke jeg får skader av bare sitte der, og ha en sunn kropp.

(Nr. 18)

En annen elev kobler også utbyttet fra opplegget til både fritid og fremtid, og uttrykker følgende:

Jeg fikk i hvert fall litt mer innsikt i hvordan jeg kan forebygge skader med tanke på min livsstil. Hva jeg kan eventuelt gjøre i løpet av hverdagen for å forbedre situasjonen.

(Nr. 11)

5.3 En ny vri på kroppøving

Dette temaet tar for seg hvordan læreren og elevene erfarte gjennomføringen av øvingsmodellen sammenlignet med tidligere praksis i kroppøving. Det rettes fokus på endring av lærerens rolle, hvordan lærer og elever opplevde tema, samt hvilken betydning refleksjon, informasjonsinnhenting og samarbeid fikk i læringsprosessen.

Læreren uttrykker at undervisningsmetoden på flere måter ligner på egen organisering av kroppøvingsundervisning. Læreren uttrykker at “Jeg vil egentlig ikke si at den er så veldig annerledes. For å være helt ærlig”. Likevel fremhever læreren at refleksjon er et element som i mindre grad er blitt benyttet i tidligere undervisning:

[...] det har vært fint at de reflekterte litt underveis. Det har ikke jeg integrert selv. Det er en fin ting å gjøre, få de til å tenke litt, bevisstgjøre de litt, tenke litt over det. [...] det å bare ta en sånn der tre, fire, fem minutter der de må snakke med sidemannen, kan gjøre at de blir litt mer bevisste. Eller at de med mye kunnskap kan hjelpe de med mindre. Eller at de med mindre får de med mye kunnskap til å tenke.

(Lærer)

Læreren beskriver at korte refleksjonssekvenser fungerer styrkende for elevenes bevissthet rundt egen læring og kan gjøre at elevene kan støtte hverandre i læringsprosessen. Dette kan oppfattes som nytt for elevene, da mange er vant til at “vanligvis så kommer de jo bare og så har læreren opplegget klart.”

Et annet aspekt som trekkes frem er endringen i lærerrollen. På spørsmål om hvordan det oppleves å ha en mer veiledende rolle i undervisningen, beskriver læreren dette som noe uvant, men samtidig positivt:

Ja, litt uvant. [...] Det er jo veldig behagelig. [...] Det gjør jo at det krever bitte litt mindre av meg, eller noe annet av meg. Vanligvis så må du komme enda litt mer forberedt, [...] du må ha tenkt gjennom hvordan du skal vise hver øvelse på best mulig vis. Mens nå var det mer sånn gå etter der du ser du trengs, eller der du ser du har mulighet til å komme med litt innspill.

(Lærer)

Læreren beskriver videre rollen som mer observerende, der oppmerksomheten i større grad rettes mot enkeltelever eller mindre grupper. Dette innebærer å gå “enda mer rundt for å ha hørt og snakka med alle, gjennom hver eneste økt”. Videre påpeker læreren at en slik organisering kan gjøre det vanskelig å opprettholde full oversikt over hele klassen:

Så når man gjorde det på det viset her, så er jeg mer som observatør og går etter å hjelpe der du ser du trenger, eller er innom og sjekker kunnskapen deres, ikke sant. Så vil det jo kreve mer tid av deg. Eller jeg får ikke et like godt overblikk i klassen av hva som foregår, siden jeg må innom enkeltelever eller grupper av elever og liksom gi de oppmerksomheten min i tre til fire minutter, og da kan jo hva som helst skje et annet sted.

(Lærer)

Samtidig fremhever læreren at denne arbeidsformen gir muligheter for relasjonsbygging med elevene:

[...] man kommer litt nærmere elevene. Og jeg synes egentlig det er veldig gøy. [...] Og det er jo det jeg syns det er veldig gøy som lærer, den der mer relasjonelle greia. Som er enklere når du får gjort det på det viset enn når du bare står og glefser til en hel gjeng.

(Lærer)

Videre trekker læreren frem aspektet med å jobbe med samme tema over en lengre periode. Læreren peker på at kroppsovingsundervisning ofte organiseres med hyppige skifter mellom aktiviteter, noe som kan begrense muligheten for fordypning. Læreren beskriver at fagets oppbygging ofte blir gjennomført ved å “gjør en ting den ene uka, neste uka er det en annen ting, og så tredje uka er det noe annet igjen”. Gjennom øvingsmodellen erfarte læreren at

elevene fikk muligheten til å arbeide mer målrettet med et spesifikt fokusområde over tid, noe som åpnet for kontinuerlig tilbakemelding og forbedring:

Fordelen er at man får sett over en lengre periode i kroppsøving. [...] nå hadde vi et tema som gikk igjen. Og da får vi også sett elevene øve på noe spesifikt, og de har fått tilbakemeldinger underveis av meg og av dere til hvordan det kan forbedre seg [...] og med å bruke litt sånn refleksjon [...] bevisstgjort litt mer av de valgene, og ser kanskje litt mer hvordan øving kan hjelpe de til å bli bedre.

(Lærer)

Læreren forteller videre at øvingsmodellen som undervisningsmetoden trolig er blitt tatt i bruk ved tidligere undervisningspraksis uten å være bevisst på at det er øvingsmodellen:

Øvingsmodellen er jo sånn at du skal øve på noe over en lengre periode, spesifikt at du ikke kun holder på med en aktivitet og blir bedre på det viset, men litt mer spissa inn. Jeg personlig liker det, Jeg tror jeg har brukt det en del uten at jeg tenker at det er øvingsmodellen.

(Lærer)

Flere elever erfarte at undervisningsperioden skilte seg fra tidligere styrkeprosjekter. Det ble fremhevet at undervisningen i større grad var organisert rundt et tydelig tema og et mer konkret mål for treningen. En elev beskriver tidligere erfaringer slik:

Tidligere styrkeprosjekt har vært litt mer sånn lag liksom tre økter og så skal man gjøre de, det har jo ikke hatt noe tema så har det vært litt sånn gjøre hva som helst [...] mens andre ganger så har det vært sånn generelt styrketrening.

(Nr. 16)

Samtidig uttrykte enkelte elever at selve gjennomføringen av treningsøktene i stor grad lignet på det de var vant til fra tidligere. Elev Nr 17 fortalte at “Jeg følte at det var ganske likt sånn som jeg pleier å gjøre det”. Flere elever framhevet derimot at kravet om dokumentasjon og refleksjon var et nytt element i undervisningen. Elev Nr. 1 mente at det å skrive ned hva de gjorde bidro til økt motivasjon og innsats i timene, ettersom det gjorde det vanskeligere å “bare

dasse rundt og gjøre ting når læreren ser på”. Elev Nr. 14 beskrev det som noe uvant å måtte levere en skriftlig oppgave, selv om slike arbeidsformer ikke var helt nytt.

Elevene uttrykker at det som erfartes som annerledes i kroppsøvingsundervisningen i mindre grad handler om selve treningsutførelsen. Endringen ligger i større grad i hvordan undervisningen er strukturert rundt et tydelig tema, samt økt vekt på planlegging, refleksjon og teoretisk forankring. En elev uttrykker at den teoretiske delen av undervisningsopplegget, med planlegging og tekstoppgave ga mer læringsutbytte enn de praktiske øktene i styrkerommet:

Jeg lærte ikke så mye nytt når vi hadde selve treningsøktene, men når vi skrev den siste teksten og planen og sånt, så søkte jeg litt mer, og da lærte jeg litt mer hva som påvirker hva av øvelser, så jeg ikke visste helt hvorfor.

(Nr. 3)

Læreren beskriver hvordan undervisningsopplegget og den teoretiske delen i større grad overlater ansvaret til elevene, ettersom elevene selv må finne informasjon om tema og øvelser, planlegge øktene og gjennomføre treningen:

Nå har vi jo overlatt dette til elevene selv, for de har jo forberedt en økt. De har måttet sette seg inn i hvilke øvelser de skal bruke retta inn mot det temaet og målet. Så nå har det jo på en måte bare åpna dørene og sagt “vær så god, tren”.

(Lærer)

Når det gjelder informasjonsinnhenting og samarbeid, viser både observasjoner og elevutsagn at elevene i stor grad benytter hverandre som ressurser i læringsprosessen. Elevene diskuterte blant annet teknikk og utførelse av øvelsen underveis i øktene:

Ja jeg har egentlig ikke trent så veldig mye sånn styrketrening selv. Så på noen av øvelsene så hadde jeg ikke akkurat den beste teknikken, men da for eksempel jeg hadde skulderpress som en av øvelsene og da var det en klassekamerat som viste meg hvordan jeg gjorde det og så i de timene etterpå så har jeg blitt mye bedre til den øvelsen sånn og teknikken har blitt mye bedre.

(Nr. 4)

Observasjoner viste at samarbeidet mellom elevene fungerte som en viktig ressurs i læringsprosessen, der elever med mer erfaring kunne bidra til å støtte medelevers utvikling av teknikk og forståelse. En elev fremhever også hvordan slikt samarbeid kan ha betydning utover selve læringen i øktene:

Når vi har gjort noen øvelser så har jeg sett at flere snakker sammen og [...] så har det jo blitt nevnt noen eksempler her og at folk hjelper hverandre med øvelser og sånt, så det styrker jo på en måte klassemiljøet.

(Nr. 4)

Observasjoner fra planleggingsøkten viser at flere elever benyttet kunstig intelligens (KI) som kilde for å finne relevante øvelser og for å få forklaringer på hvordan disse skulle gjennomføres. Enkelte elever oppga også at de søkte opp videoer for å få visuelle demonstrasjoner av øvelser. Likevel viser elevutsagnene og observasjoner at læreren og medelever fremdeles var de mest brukte kunnskapskildene i praksis. En elev forteller:

Vi diskuterte litt hva vi tenkte var best og hvordan vi tenkte det var logisk og så tok vi en konklusjon basert på det nå sånn bare logisk tenkning det er jo ikke nødvendigvis riktig men.

(Nr. 15)

Læreren beskriver en aktiv deltakelse i prosessen, ved å gå rundt i klassen og utfordre elevene til å reflektere over valg av øvelser og teknisk utførelse:

Vi gikk jo rundt oss tre [Lærer og deltakende mastergradsstudenters] og kommenterte på teknikker eller utførelser og utfordra dem litt på å tenke over ... hvorfor gjør du dette, og hva er teknikken [...].

(Lærer)

Samtidig uttrykker læreren en viss bekymring knyttet til elevenes kildekritiske vurderinger:

De tar jo alt jeg sier, for veldig god fisk. Med mindre de har supergod kunnskap om akkurat dette selv og stiller seg kritisk. Så jeg kunne jo drevet og fortalt deg om du skal gjøre sånn og sånn, og så hadde de gjort det, og så er det feil. Så det er jo litt skummelt igjen, men jeg tror også at det hjelper, de blir jo da å ta hjelpen min eller tilbakemeldingen min seriøst og anvender det.

(Lærer)

5.4 Systematisk øving fremmer bevissthet om egen utførelse

Dette temaet representerer hvordan elevene erfarer repetisjon av styrketreningsøvelser over tid, og hva gjentatt øving gjør med opplevelsen av riktig utførelse. Flertallet av elevene beskrev at øvingsperioden ga utbytte knyttet til teknikk og bevissthet om egen utførelse, selv om det planlagte målet ikke ble nådd i løpet av perioden. En elev beskrev det slik:

[...] Du rekker ikke å bli ferdig trent til noe som helst som mål på de tre øktene, men det å faktisk tenke litt over hva du gjør og øve på teknikken det kan du få gjort i løpet av den tida.

(Nr. 5)

Nr. 5 beskrev at tre økter ikke var tilstrekkelig for å nå et treningsmål, men at perioden ga rom for å øve på teknikk og tenke på egen utførelse. Nr. 16 beskrev at gjentatt gjennomgang av øvelsen med manualer ga erfaring med sammenhengen mellom vektvalg og utførelse. Dette utdyper eleven med at for tung vekt medførte at øvelsen ikke føltes riktig, og at musklene ikke ble aktivert på den måten eleven ønsket. Gjennom gjentatt øving justerte eleven vektvalget etter hva som ga riktig utførelse:

Ja, jeg lærte jo [...] hvilken vekt jeg skal ta for at jeg skal kunne gjøre øvelsen riktig [...] hvis det ble for tungt så gjorde jeg det feil og da følte jeg ikke jeg traff musklene på en måte.

(Nr. 16)

Videre utdyper Nr. 16 at kvaliteten på øktene ble bedre utover i perioden, ettersom teknikken i øvelsene og riktig vektvalg ble klarere:

Det var bedre kvalitet på økta siste gangen enn første, for da hadde jeg fått øvd på teknikk i alle øvelsene og visste akkurat hvilken vekt som var tung nok.

(Nr. 16)

Nr. 8 beskrev at øvingsperioden ble brukt til å tilpasse øvingen mot et spesifikt mål. Øvelsene eleven valgte var rettet mot underekstremitetene med formål om å forbedre skuddlengden i fotball. Vektbelastning og utførelse ble tilpasset dette målet gjennom perioden, der Nr. 8 beskrev bevisste valg rundt antall sett og belastning for å utvikle styrke i de relevante muskelgruppene:

Så når jeg gjorde sånn legpress da tok jeg på så mye vekt som jeg kunne... og gjorde kanskje en til fem sets med det istedenfor å ta mindre vekt og ta flere sets [...] bare ha fokus på å gå rolig ned og opp [...].

(Nr. 8)

Nr. 15 beskrev en erfaring med å tilpasse øvingsperioden mot et spesifikt mål, der øvelsesvalget var begrunnet i klatringens bevegelseskrav. Eleven valgte øvelser som krevde unilateral styrke og balanse, der kroppen ikke støtter seg på begge bein samtidig:

Jeg vet ikke hva det heter, men man står med breitbein og gjør squats bare ett bein om gangen [...] det er mer spesifikt til klatring å gjøre squatt med et bein om gangen enn bare å squatte vekter.

(Nr. 15)

Observasjonsnotatene fra planleggingsfasen viser at Nr. 8 og Nr. 15 diskuterte hva som var mest hensiktsmessig øvelser for å forbedre prestasjon i klatring. Nr. 15 argumenterte for at spesifikk klatretrening var mest effektivt, mens Nr. 8 påpekte at generell styrketrening også kunne bidra til prestasjon. Etterhvert åpnet de for at enkelte supplerende øvelser kunne hjelpe. Både Nr. 8 og 15 beskrev at øvingsperioden ga rom for å justere belastning og teknikk underveis mot et spesifikt tema og mål. Læreren beskrev at øvingsmodellen er bygget rundt dette prinsippet:

Øvingsmodellen er at du skal øve på noe over en lengre periode[...]. Jeg liker ikke at man bare setter i gang en aktivitet for aktivitetens skyld. Men her har vi gått inn med et mål. Elevene har valgt seg ut et tema eller et mål de skulle bli bedre på. Så har vi holdt på over en lengre periode[...].

(Lærer)

Læreren beskrev at øvingsmodellen handler om målrettet øving over tid, og ikke trening for aktivitetens skyld. Dette utdypet læreren med et konkret eksempel der individuell tilbakemelding på teknikk påvirket utførelsen:

Så tok jeg tak i noen av de tinga [benkpress] med de [...], og så løfta de. Og da gikk samme vekt mye enklere opp [...] neste uke [...] løfta de med riktig teknikk [...] de klarte å holde på den, da. At de ikke nå gikk tilbake til den vanlige teknikkutførelsen sin, men at de har tatt til seg det, og øvd videre på det.

(Lærer)

Etter individuell tilbakemelding løftet elevene samme vekt lettere. Læreren beskrev at elevene i neste økt utførte øvelsen med riktig teknikk. De gikk ikke tilbake til den tidligere teknikkutførelsen, men øvde videre på den justerte teknikken. Nr 5 beskrev den situasjonen fra sitt perspektiv:

[...] fikk tips fra samme lærer om at det å faktisk tenke over hvor du plasserer beina selv om det er en brystøvelse kan hjelpe litt med å få helheten i øvelsen på en måte. Jeg hadde jo tenkt det var ikke noe jeg hadde tenkt sånn spesifikt over, men noe du på en måte erklærer at det har en påvirkning.

(Nr. 5)

Eleven beskrev at dette ikke var noe de hadde tenkt spesifikt over tidligere, men at tilbakemeldingen gjorde Nr. 5 oppmerksom på sammenhengen mellom fotplassering og øvelsens utførelse.

6.0 Diskusjon

I diskusjonskapittelet vil vi tolke våre funn i lys av relevant teori og tidligere forskning. Videre vil vi vurdere studienes styrker og svakheter, ved å diskutere metodiske valg og hvordan disse kan ha påvirket resultatene og tolkningene.

6.1 Diskusjon av funn

I dette delkapittelet skal vi diskutere hvordan lærer og elever på Vg3 erfarer øvingsmodellen som rammeverk for læring av styrketrening. Vi bruker JAD-rammeverket for å analysere hvordan læring formes i samspillet mellom lærer, elever og faginnhold (Amade-Escot & Venturini, 2015). Gjennom rammeverkets begreper om didaktisk transposisjon, didaktisk miljø og didaktisk kontrakt belyser vi hvordan øvingsmodellens prinsipper omsettes til praksis, hvilke betingelser som påvirker elevenes læring, og hvordan ansvar og forventninger forhandles mellom lærer og elever. I tillegg analyseres lærerens handlinger i det didaktiske spillet som et analytisk verktøy. Til slutt løfter vi frem dimensjoner ved elevenes erfaringer som går utover JAD-rammeverket, knyttet til kroppslig erfaring og framtidig relevans.

6.1.1 Didaktisk transposisjon: Fra øvingsmodellens prinsipper til praksis

Øvingsmodellens prinsipper ble delvis realisert i undervisningen. Elevene gjennomførte planlegging, styrketreningsøkter og refleksjon, men flere var usikre på modellens innholdet og formålet. Dette svekket forståelsen av øving som en målrettet læringsprosess, og viser at transposisjonen fra modellens prinsipper til lært kunnskap ikke ble fullført for alle elever (Amade-Escot & Venturini, 2015).

Funnene viser et tydelig skille mellom elever som forstod formålet og de som ikke gjorde det. Enkelte elever beskriver at de gjennomførte øktplanene uten å forstå poenget med øvingsmodellen, mens andre uttrykker usikkerhet rundt modellens innhold, men beskriver samtidig at temavalget gjorde det lettere å velge øvelser og erfare mening med treningen. Dette viser at styrketrening som kontekst ikke i seg selv sikret forståelse for øving som faglig prosess. Selv om styrketrening er utbredt blant unge (Dalen, 2024), er kjennskap til aktiviteten ikke det samme som forståelse for øving som en målrettet og reflektert læringsprosess (Aggerholm et al., 2017; Aggerholm & Strandal, 2021).

En mulig forklaring på hvorfor elevene ikke erfarte øvingen som målrettet kan være utfordringene ved oppstarten. Læreren beskriver at det tok tid før elevene forstod hva som var tema, mål og hva som var lov å justere underveis. Dette gjenspeiles i elevenes brede og uavgrensede temavalg, der læreren måtte bidra til å konkretisere mål gjennom veiledning. Askildsen og Løndal (2023) beskriver dette som en kaotisk innledende fase der lærer og elever orienterer seg i en ny undervisningsform. Forskning på modellbasert praksis underbygger at både lærere og elever trenger tid, erfaring og støtte for å ta i bruk pedagogiske modeller (Casey & Kirk, 2021; Bjørke, 2024). Ansvar for å forberede både lærer og elever på øvingsmodellen strekker seg utover den enkelte lærer. Casey og Kirk (2021, 2024) fremhever at implementering av pedagogiske modeller krever støtte på flere nivåer, og at en vellykket innføring forutsetter derfor systematisk støtte på institusjonelt nivå.

Styrketrening som faglig innhold illustrerer hvordan elevenes etablerte forståelse av aktiviteten kan utfordre modellens prinsipper fra starten. Øvingsmodellen ble utviklet uten en spesifikk aktivitet i tankene (Aggerholm et al., 2017). Funnene tyder på at elever med mye treningserfaring møtte modellen med en innarbeidet forståelse av styrketrening som ikke nødvendigvis samsvarte med øvingsmodellens verdier. For disse elevene handlet ikke utfordringen primært om tid eller struktur, men om at deres etablerte treningsforståelse skapte en ekstra barriere for transposisjonen. Dette understreker at valg av faglig innhold har betydning for hvordan modellens prinsipper når fram til elevene.

Uavhengig av elevenes treningserfaring ble utfordringene forsterket av at tre øvingsøkter ga begrenset tid til progresjon i de spesifikke styrkeøvelsene som skulle utvikles gjennom perioden. Repetisjon og progresjon over tid er sentrale forutsetninger i øvingsmodellen (Aggerholm et al., 2017; Standal, 2024). Repetisjon og progresjon over tid er sentrale forutsetninger i øvingsmodellen (Aggerholm et al., 2017; Standal, 2024), og begrenset tid utfordrer modellens vektlegging av innsats, usikkerhet og målrettet forbedring. Bollnow (1978) understreker at gjentakelse over tid er en forutsetning for utvikling, og når tidsrammen begrenser denne muligheten, svekkes grunnlaget for den typen læring øvingsmodellen er ment å fremme. LK20 presiserer at elever skal arbeide prosessorientert med progresjon over tid (Utdanningsdirektoratet, 2021), men tre øvingsøkter gir ikke nødvendigvis de tidsmessige rammene dette krever.

Til tross for disse utfordringene viser funnene at enkelte elever utviklet en bevisst forståelse for sammenhengen mellom tema, mål og øvelsesvalg. En elev valgte legpress med høy belastning og få repetisjoner for å utvikle skuddstyrke i fotball, mens en annen valgte unilaterale squats for å møte klatringens krav til balanse og ettbeinsstyrke. Selv om disse elevene ikke nødvendigvis nådde det planlagte målet innenfor øvingsperiodens rammer, viser valgene at de koblet faginnholdet til eget tema på en reflektert måte. Dette er i tråd med LK20s mål om at elever skal anvende kunnskap og ferdigheter på en reflektert måte i ulike bevegelsessituasjoner. Elever tilegner seg kunnskap ulikt og i ulikt tempo (Hordvik & Aaring, 2021). Funnene tyder på at øvingsmodellen la til rette for at elever med ulike forutsetninger og erfaringsnivåer kunne oppnå læringsutbytte innenfor samme ramme. At modellen kan ivareta mangfoldet av faglige forutsetninger og erfaringsnivåer avhenger av hvordan betingelsene rundt øvingsperioden organiseres (Casey & Kirk, 2021, 2024).

6.1.2 Didaktisk miljø: Betingelser for læring i øvingsperioden

Det didaktiske miljøet i øvingsperioden ble formet av betingelser som både støttet og begrenset elevenes læring. Askildsen og Løndal (2023) understreker at hindringer i det didaktiske miljøet er en del av læringsprosessen, og at de verken kan unngås eller forventes. Funnene viser at strukturelle rammer, elevenes valg av tema og sosial samhandling påvirket mulighetene for læring på ulike måter.

Romrotasjon begrenset ikke gjennomføringen i denne studien, men lærerens erfaringer peker på en mulig utfordring ved framtidig implementering. Læreren påpekte at skolens ordinære romorganisering kan gjøre det vanskelig å arbeide kontinuerlig med samme innhold over tid. Dette kan ses i sammenheng med den tradisjonelle organiseringen av kroppsøving, der korte aktivitetsskifter preger undervisningen (Kirk, 2010). Romrotasjon blir dermed ikke bare en praktisk begrensning, men en strukturell videreføring av en undervisningspraksis som prioriterer bredde fremfor dybde. Modellbasert praksis krever tid og stabilitet, og en slik organisering vil kunne vanskeliggjøre implementeringen i lokale rammer (Casey & Kirk, 2021; Bjørke, 2024).

Selv om de strukturelle rammene ikke skapte direkte hindringer i øvingsperioden, viser funnene at elevenes valg av tema påvirket hvordan øvingsperioden ble erfart. Elever som valgte tema knyttet til egne interesser beskrev styrketreningen som mer meningsfull, og observasjoner viste

at temavalget ga retning for øvelsesvalg og målsetting. Når elevene selv fikk definere innholdet i øvingsprosessen, ble styrketreningen koblet til noe de allerede verdsatte utenfor skolen. Skauge og Seippel (2020) peker på at individualisering og kroppslig selvrealisering er sentrale verdier for ungdom i dag, og funnene tyder på at øvingsmodellen ga rom for dette gjennom valgfriheten i temavalget.

Den samme valgfriheten skapte imidlertid ulike forutsetninger for faglig utvikling. Elever med mye erfaring fra styrketrening beskrev perioden som lik vanlig styrketrening og opplevde begrenset læringsutbytte innenfor temaets rammer. Dersom avstanden mellom “ikke å kunne” og “å kunne” blir for liten, gir øvingen ikke tilstrekkelig utfordring til å skape reell utvikling (Aggerholm et al., 2017). For elever med mye treningserfaring kan det være at temavalget plasserte dem for nært “å kunne”, slik at øvingen ble rutinepreget fremfor utviklende. På den andre siden kan en for stor avstand i “ikke å kunne” føre til at eleven erfarer øvingsperioden som uoverkommelig og gir opp. Begge ytterpunktene reiser spørsmål ved om full valgfrihet i temavalget faktisk tjener alle elever. Øvingsmodellen er bygget på prinsippet om at individet selv definerer innholdet i øvingsprosessen (Aggerholm et al., 2017), men funnene tyder på at denne friheten forutsetter at eleven har tilstrekkelig innsikt i egne behov og ferdigheter til å velge et tema som gir reell utfordring. Manglende innsikt skapte behov for aktiv veiledning i temavalg for å ivareta bredden av elever. Spørsmålet er om denne veiledningen fratar elevene aktørskapet i prosessen, eller om den støtter LK20s mål om tilpasset opplæring, der alle elever skal kunne utvikle seg ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Selv om elevenes manglende innsikt i egne behov og ferdigheter gjorde at temavalg ikke sikrer faglig utvikling for alle, beskrev flertallet av elevene et læringsutbytte med verdi for fritid og framtid.

Den sosiale samhandlingen var en tydelig betingelse for læring i øvingsperioden, der observasjoner viste at elever med ulik erfaring støttet hverandre i læringsprosessen. Et eksempel viser hvordan to elever forhandlet om hva som var mest hensiktsmessig trening for klatring, der den ene argumenterte for spesifikk klatretrening og den andre for generell styrketrening. Etter diskusjonen åpnet de for at supplerende øvelser kunne bidra. Dette illustrerer hvordan det didaktiske miljøet ga rom for at elever utviklet kunnskap gjennom dialog og felles vurdering (Amade-Escot & Venturini, 2015). Samhandlingen styrket også klassemiljøet, noe som samsvarer med Casey og Kirk (2021), som peker på at modellbasert praksis kan utvikle både faglige og sosiale dimensjoner ved undervisningen. Kvaliteten på kunnskapen som ble delt mellom elevene hadde likevel betydning for læringsutbyttet. Læreren uttrykte bekymring for

elevenes kildekritiske vurderinger, der elevene i stor grad tok imot både lærerens og medelevenes tilbakemeldinger ukritisk. Sosial samhandling kan fremme læring, men innebærer en risiko for at feil forståelse videreføres dersom veiledningen ikke er tilstrekkelig.

Refleksjon fungerte som et bindeledd mellom den sosiale samhandlingen og elevenes individuelle læringsprosess. Læreren beskriver at korte refleksjonssekvenser økte bevisstheten rundt egen læring og ga elever med ulik kunnskap mulighet til å støtte hverandre. Askildsen og Aggerholm (2023) underbygger dette ved å peke på at læring i øvingsmodellen skjer i en kontinuerlig veksling mellom refleksjon og kroppslig handling. Tidligere forskning viser at aktivitetsnivå ofte prioriteres over refleksjon i kroppsoving (Aasland & Engelsrud, 2017; Lyngstad et al., 2019). Funnene i denne studien indikerer derimot at den teoretiske og skriftlige delen styrket elevenes forståelse og ga et bedre grunnlag for deltakelse i de praktiske øktene. Dette utfordrer en etablert praksis i faget, der teoretisk forankring i liten grad har vært prioritert til fordel for fysisk aktivitet og praktisk gjennomføring (Hordvik & Bjørke, 2024). At elevene selv beskriver økt bevissthet gjennom refleksjon, tyder på at dette styrket den individuelle læringsprosessen og kvaliteten på den sosiale samhandlingen. Dette kan ha forberedt elevene til å diskutere og vurdere faginnholdet sammen i øvingsperioden.

6.1.3 Didaktisk kontrakt: Forhandling om ansvar og forventninger

Øvingsmodellen utfordret elevenes etablerte forventninger til ansvar og arbeidsmåter i kroppsoving. Flere elever var usikre på hva øvingsperioden krevde av dem, og noen forstod oppgaven primært som å lage og gjennomføre tre øktplaner fremfor å arbeide mot et selvvalgt mål over tid. Bruddet oppstod allerede i starten av øvingsperioden (Brousseau, 1997), der manglende felles forståelse skapte uklarhet om hva øvingsperioden handlet om. Elevenes usikkerhet kan ses i sammenheng med en tradisjonell undervisning der læreren styrer aktiviteten og elevene deltar (Kirk, 2010). Dette står i kontrast til øvingsmodellens krav om elevsentrert læring. LK20 forutsetter at elever tar aktivt ansvar for egen læring gjennom medvirkning og selvregulering (Utdanningsdirektoratet, 2019b), men gapet mellom læreplanens intensjon og elevenes etablerte forventninger til faget viser at en slik ansvarsoverføring ikke skjer av seg selv. Dette understreker at kontrakten må etableres i forkant, der lærer og elever sammen avklarer forventninger og ansvar når øvingen starter.

Læreren og mastergradsstudentene forsøkte å etablere en ny didaktisk kontrakt der elevene fikk økt ansvar for egen læring. Øvingsmodellen krevde at elevene selv skulle velge tema, formulere mål, planlegge øvelser, gjennomføre øving og reflektere over egen utvikling. Casey og Kirk (2021) påpeker at denne overgangen tar tid, og at elevansvar må etableres gjennom tydelige forventninger, felles forståelse og faglig støtte. Askildsen og Løndal (2023) understreker at læreren bør avklare ansvar og gi elevene nødvendige strategier før øvingsmodellen tas i bruk. Uten tydelige forventninger fra starten kan øvingsmodellen bli forstått som en praktisk treningsoppgave fremfor en øvingsprosess, noe funnene tyder på skjedde for enkelte elever. Å ta i bruk en pedagogisk modell forutsetter en tilpasningsprosess for både lærer og elever (Bjørke, 2024; Casey & Kirk, 2021), samt at økt elevansvar krever en bevisst endring i lærerrollen fra å styre aktiviteten til å støtte elevenes forståelse, valg og progresjon.

Den didaktiske kontrakten ble gradvis reforhandlet gjennom perioden, der den skriftlige oppgaven bidro til å etablere en ny form for ansvarlighet. Elevene måtte begrunne og dokumentere egne valg, og en elev beskrev at kravet om å skrive ned øvelser og refleksjoner økte innsatsen i øktene. Dette tyder på at dokumentasjon ikke bare fungerte som en vurderingsform, men som en strukturerende ramme som tydeliggjorde forventningene. Samtidig kan dokumentasjon som kontrakt ha en bakside. Når elevens ansvar struktureres gjennom skriftlige krav, risikerer elevene å fokusere på å oppfylle oppgavens formelle krav fremfor å engasjere seg meningsfullt i øvingsprosessen. Dette er i tråd med Brousseau (1997) sin beskrivelse av kontraktens paradoks, der for tydelige rammer kan føre til at elevene løser oppgaven uten å tilegne seg den kunnskapen oppgaven er ment å fremme. En vellykket reforhandling av den didaktiske kontrakten forutsetter både tydelige strukturer og rom for at elevene gradvis internaliserer det nye ansvaret. Lærerens konkrete handlinger i det didaktiske spillet fremstår dermed som avgjørende for hvordan prosessen utvikler seg i undervisningen.

6.1.4 Analytisk verktøy: Lærerens handlinger i det didaktiske spillet

Øvingsmodellen medførte endringer i lærerrollen. Læreren beskrev overgangen fra en instruerende til en veiledende rolle som uvant, men positiv. Rollen krevde en annen form for forberedelse, der oppmerksomheten skiftet fra å demonstrere øvelser til å bevege seg rundt og gripe inn der det var behov. Dette samsvarer med Askildsen og Løndal (2023) sin beskrivelse av at øvingsmodellen forutsetter en lærer som i større grad fungerer som en nysgjerrig og støttende veileder fremfor en formidler av teknikk. Casey og Kirk (2021, 2024) knytter en slik

rolleendring til modellbasert praksis, der læreren over tid utvikler kompetanse i å tilpasse modellen til elevgrupper, innhold og kontekst. Lærerrollen ble ikke mindre viktig, men innholdet i det didaktiske spillet endret karakter (Askildsen & Løndal, 2023).

Gjennom devolusjon fikk elevene ansvar for å velge tema, planlegge økter og gjennomføre styrketreningen, mens læreren trådte tilbake og støttet elevenes prosess fremfor å styre den. Den veiledende rollen ga læreren mulighet til å gå i dybden med enkeltelever, noe som styrket de relasjonelle betingelsene for læring. Læreren beskrev at relasjonsbyggingen ble enklere i denne arbeidsformen. Samtidig skapte devolusjon en praktisk utfordring. Når læreren brukte tre til fire minutter med enkeltgrupper, var andre deler av klassen uten direkte tilsyn. Dette stiller krav til elevenes evne til selvregulering, noe som igjen forutsetter at den didaktiske kontrakten er tydelig etablert. Devolusjonen fungerer dermed ikke uavhengig av kontrakten, men er avhengig av at elevene har internalisert ansvaret for egen læringsprosess.

Bredden i elevenes temavalg skapte krav til lærerens håndtering av usikkerhet. Temaer som kampsport, klatring og militæret krevde at læreren satte seg inn i ulike bevegelsesmønstre og kvalitetskriterier innenfor samme undervisningsøkt. Dette utfordrer en sentral forutsetning i øvingsmodellen, der standarder for kvalitet skal diskuteres og tydeliggjøres (Aggerholm et al., 2017; Barker et al., 2017). Når temaene strekker seg langt utenfor lærerens fagområde, kan det bli krevende å veilede elevene mot høyere kvalitet i bevegelsen. Bredden i temavalg utfordret derfor ikke bare lærerens fagkunnskap, men også evnen til å tydeliggjøre kvalitetsstandarder på tvers av svært ulike bevegelseskontekster. Å veilede en elev mot høyere kvalitet i klatring krever en annen form for faglig innsikt enn å gjøre det samme innenfor militær styrketrening, noe som får direkte betydning for kvaliteten på institusjonaliseringen som følger. I tillegg uttrykte læreren bekymring for elevenes kildekritiske vurderinger, der elever tok informasjon fra både læreren og digitale kilder ukritisk. Dette peker på at kildekritikk er en sentral del av lærerens veiledende rolle i øvingsmodellen, og at håndtering av usikkerhet ikke bare handler om faglig korreksjon, men også om å utvikle elevenes evne til å vurdere kunnskapskilder kritisk.

Institusjonalisering kom til uttrykk da lærerens veiledning under benkpress førte til at eleven løftet samme vekt lettere og opprettholdt riktig teknikk i påfølgende økt (Amade-Escot & Venturini, 2015). Eleven beskrev at kunnskapen ikke var ny, men noe de ikke tidligere hadde reflektert bevisst over. Dette illustrerer hvordan institusjonalisering ikke nødvendigvis handler

om ny kunnskap, men om å gjøre taus kunnskap synlig og faglig forankret. En slik bevisstgjøring hadde ikke vært mulig innenfor en undervisningsform der aktiviteter skiftes fra uke til uke (Kirk, 2010), da kontinuitet over tid er en forutsetning for at elevene kan ta til seg og videreutvikle tilbakemeldingen. Dette understreker at øvingsmodellens vektlegging av repetisjon og progresjon skaper bedre betingelser for institusjonalisering enn tradisjonell undervisning (Aggerholm et al., 2017; Askildsen & Løndal, 2023).

Øvingsmodellen ga elevene mulighet til å arbeide målrettet med samme tema over tid, noe som åpnet for kontinuerlig tilbakemelding og forbedring. Læreren beskrev samtidig at undervisningsformen ikke skilte seg vesentlig fra egen praksis, og antydte at enkelte elementer fra øvingsmodellen hadde vært brukt tidligere uten bevisst kobling til modellen. Dette er i tråd med Casey og Kirk (2021, 2024) sin beskrivelse av at pedagogiske modeller ikke er faste oppskrifter, men rammer læreren tilpasser og kombinerer med egen praksis og læreplanen. Når lærerens eksisterende verdier og undervisningspraksis samsvarer med modellens prinsipper, kan overgangen til modellbasert praksis erfares som en naturlig videreutvikling fremfor et brudd. Dette kan senke terskelen for implementering og gjøre det enklere å ta modellen i bruk på en måte som føles faglig meningsfull for læreren.

Læreren beskrev at den veiledende rollen gjorde det vanskelig å opprettholde full oversikt over klassen. Dette kan tolkes som et resultat av øvingsmodellens oppfordring til å anerkjenne elevenes subjektivitet og gi meningsfulle utfordringer (Aggerholm et al., 2017), der ulike læringsprosesser øker kompleksiteten i lærerrollen. Gjennom definisjonshandlinger tydeliggjorde læreren faginnholdet underveis ved å omdefinere og avgrense elevenes tema og øvelsesvalg der det var nødvendig. Askildsen og Løndal (2023) beskriver en tilsvarende diversifisering, der organisatoriske krav ble prioritert fremfor undervisnings- og læringsoppgaver. Når læreren tilpasser veiledningen til enkeltelever, blir det samtidig mer krevende å opprettholde oversikt over klassen som helhet. En varig endring i lærerrollen krever støtte i praksisfellesskapet, der lærere deler erfaringer og reflekterer over undervisning sammen (Casey & Kirk, 2021). Uten slik støtte er det en reell risiko for at lærere faller tilbake til tidligere undervisningsformer, selv når nye tilnærminger samsvarer med læreplanens mål.

6.1.5 Kroppslig erfaring og framtidig relevans

JAD-rammeverket bidrar til å analysere hvordan læring formes i samspillet mellom lærer, elever og faginnhold. Funnene indikerer likevel at enkelte dimensjoner ved elevenes erfaringer ikke fullt dekkes av rammeverket. Dette gjelder elevenes opplevelse av kroppslig erfaring og framtidig relevans som sentrale dimensjoner ved læringen i styrketrening. Når elevene knyttet styrketreningen til egne interesser, fritid og framtidsmål, framstod øvingen som mer meningsfull. Øvingsmodellen synliggjør denne dimensjonen ved å vektlegge aktørskap, mål og personlig involvering (Aggerholm et al., 2017; Askildsen & Aggerholm, 2023), der mening og motivasjon ikke bare oppstår gjennom samhandling mellom lærer og elever, men også gjennom elevenes personlige tilknytning til faginnholdet.

Denne tilknytningen kom til uttrykk gjennom elevenes bevisste utførelser i øvingsperioden, noe som kan forstås som en form for kroppslig læring. Kroppslig læring innebærer å bruke ulike sanser, være bevisst egne følelser og rette oppmerksomhet mot egen kropp i bevegelse (Kaarstein & Aasland, 2025). Elevutsagnene peker mot at en slik utvikling fant sted, der beskrivelser av justering av vektvalg, endret teknikk og oppmerksomhet på egen utførelse tyder på at læringen utviklet seg gjennom kroppen selv. Benkpress-eksempelet illustrerer dette tydelig, der tilbakemeldingen om fotplassering ikke bare korrigerer teknikken, men ble internalisert som en ny kroppslig vane. Merleau-Ponty (2012) beskriver hvordan nye ferdigheter blir en del av kroppens måte å være i verden, noe som gjenspeiles i elevenes utvikling gjennom gjentakelse, justering og praktisk utførelse. Dette samsvarer med Aggerholm et al. (2017) sin beskrivelse av øvingsmodellens verdier, der kvaliteten i øvingen ikke kan vurderes av andre, men må forstås ut fra den enkeltes innstilling og erfaring.

Læringsutbyttet kom derfor ikke til uttrykk som økt styrke alene, men som økt kroppsbevissthet, bedre forståelse for belastning og større evne til å vurdere egen utførelse. Dette er en form for kunnskap som vanskelig fanges opp gjennom tradisjonelle vurderingsformer, noe som underbygger Brattenborg et al. (2021) sin problematisering av øving som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Læringsutbyttet begrenset seg ikke til øvingsperioden alene. Funnene viser at flere elever tok med seg øvelser, treningsprogrammer og kunnskap de kunne bruke videre på fritiden eller i framtiden. Selv om fysisk styrkeutvikling manglet, tyder funnene på at øvingsmodellen stimulerte en form for personlig og meningsfull utvikling (Aggerholm et al., 2017). Dette samsvarer med LK20s målsetting om livslang bevegelsesglede

(Utdanningsdirektoratet, 2019b). Styrketrening representerer en bevegelseskultur mange unge møter utenfor skolen (Skauge & Seippel, 2020), og når kroppsøving tar utgangspunkt i slike aktiviteter, kan faget oppleves mer relevant for elevenes nåværende og framtidige liv. Kroppsøving bør likevel ikke reduseres til å gjennomføre populære aktiviteter uten faglig forankring (Lyngstad et al., 2019). Aasland (2019) advarer mot et kroppsøvingsfag som mister sin faglige identitet ved å tilpasse seg trender fremfor å gi elevene kunnskap til å forstå, vurdere og utvikle egen praksis. Funnene tyder på at øvingsmodellen kan bidra til å løse denne spenningen, ved å ta utgangspunkt i aktiviteter elevene kjenner fra fritiden og samtidig gi dem faglige verktøy til å forstå og videreutvikle egen bevegelsespraksis. Dette samsvarer med LK20s mål om at faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse ut fra egne forutsetninger og tar med seg kunnskap inn i framtiden (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

6.2 Styrker og svakheter ved studien

I dette delkapittelet diskuteres metodiske valg som er lagt til grunn i studien. Dette gjøres ved å vurdere styrker og svakheter ved valgt forskningsdesign, datainnsamlingsmetode og analyseprosess, samt ved å reflektere over hvordan disse valgene kan ha påvirket studiens resultater og tolkninger. Gjennom kritisk refleksjon over metodiske valg, synliggjøres studiens kvalitet og troverdighet, samt vurderes dens relevans og gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2025).

6.2.1 Forskningsdesign og perspektiv

Vi har lagt vekt på å redegjøre for forskningsprosessen og forskerrollen på en transparent måte i metodekapittelet, slik at leseren selv kan vurdere hvordan kunnskapen i denne masteroppgaven er generert. Med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv er vi bevisste på at våre faglige perspektiver, formuleringer og spørsmål har hatt betydning for datagenerering og tolkning (Neumann & Neumann, 2023). Vi reflekterte kontinuerlig over hvordan våre tidligere erfaringer og kunnskap kunne påvirke forskningsprosessen. Studiens kvalitative design og datagenereringsmetoder er i tråd med vårt sosialkonstruktivistiske perspektiv og studiens problemstilling. Vi anerkjenner at funnene ikke representerer en universell sannhet, men en fortolkning av erfaringer slik de kom til uttrykk i den spesifikke konteksten (Burr, 2024).

6.2.2 Forskningsposisjonering

Vår forskningsposisjonering innebærer at vi er en aktiv del av prosessen, i gjennomføring av undervisningen, i samtaler med elevene og lærer, samt i analysen av datamaterialet. Dette betyr at vi er med på å påvirke kunnskapen som utvikles (Braun & Clarke, 2022). I denne studien er vi to mastergradsstudenter som går lektorutdanning for trinn 8–13 med idrett og matematikk som fagkombinasjon. Etter nesten fem år som lektorstudenter er vår forskerposisjon og forståelse preget av både teoretiske og praktiske erfaringer fra praksisperioder og det pedagogiske utdanningsløpet.

Vi har tidligere sammen skrevet en bacheloroppgave om modellbasert praksis med fokus på elevers motivasjon ved implementering av ulike pedagogiske modeller i kroppsøvfingsfaget. Arbeidet med denne litteraturstudien ga oss et teoretisk grunnlag innenfor temaet som vi tar med oss i denne studien. Dette anser vi som en styrke, ettersom det ga oss innsikt i og oversikt over deler av den eksisterende forskningen på modellbasert praksis og LK20. Samtidig er vi bevisste på at denne bakgrunnskunnskapen kan gjøre oss forutinntatte ved å påvirke forventninger til forskningsprosessen og funnene.

6.2.3 Dataskapning

Læreren i denne studien hadde kjennskap til øvingsmodellen fra lektorutdanningen sin, men ikke erfaring med å implementere modellen i undervisning. I forkant av studien ble læreren informert om modellens prinsipper, fikk en innføring gjennom et informasjonsmøte og utlevert en undervisningsplan. Vi som mastergradsstudenter deltok aktivt i undervisningen for å kompensere for manglende erfaring med implementering. Dette var for å synliggjøre modellens verdier i praksis og støtte læreren i gjennomføringen, da tidligere studier viser utfordringer med en slik implementering (Askildsen & Aggerholm, 2023; Casey & Bjørke, 2024; Fjellner et al., 2024). Læreren stod ikke alene i den veiledende og observerende rollen, noe som kan ha bidratt til et bredere og mer nyansert datagrunnlag (Denzin & Lincoln, 2018). Dette kan også ha lettet på lærerens arbeid med å følge opp enkeltelever, som gjorde at flere elever fikk tettere oppfølging underveis i planleggings- og øvingsperioden.

Tre observatører og veiledere kan også være en potensiell svakhet ved studien, ettersom overføringsverdien til ordinær undervisningspraksis svekkes. I ordinær kroppsøvfingsundervisning er det sjeldent mer enn en lærer til stede, og muligheten til

individuell oppfølging vil være redusert. Dette kan ha påvirket elevenes erfaringer knyttet til deltakelse og læringsutbytte, ettersom det ikke nødvendigvis er representativt i en skolesituasjon. I tillegg vil det kunne ha påvirket lærerens erfaring med modellen, da ansvaret for oppfølging og veiledning ble fordelt. Funnene må tolkes i lys av den spesifikke rammen studien ble gjennomført innenfor, og kan derfor ikke si noe om hvordan implementeringen erfares ved en kontekst der kun én lærer er tilstede.

6.2.4 Rammeverk og modellen knyttet til styrketrening

Skolens etablerte praksis i kroppsøving kan ha påvirket hvordan modellen ble erfart av både lærer og elever. Skoler utvikler strategier, visjoner og verdier som skal styre retning og utviklingsarbeid i organisasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2019b), og hvordan disse omsettes i kroppsøvingspraksis avhenger av den enkelte lærers tolkning og faglige orientering (Aasland et al., 2025; Johansen et al., 2024; Kaarstein & Aasland, 2025). Samtidig kan elever som ikke er vant til å bli kognitivt utfordret eller ta ansvar for egen læring, oppleve slike styrketreningskrav som uvante og krevende (Casey & Bjørke, 2024).

Tidligere forskning har ikke anvendt øvingsmodellen i en styrketreningskontekst (Askildsen et al., 2024; Askildsen & Løndal, 2023; Askildsen & Aggerholm, 2023; Fjellner et al., 2024). Denne studien representerer en ny utprøving av modellen som rammeverk i en slik kontekst. Det er dermed ikke gitt at øvingsmodellens verdier og prinsipper ble erfart tilsvarende i styrketrening som i andre bevegelsesaktiviteter. Modellbasert praksis innebærer likevel ikke at en modell følges til punkt og prikke, men at modellens verdier ligger til grunn mens gjennomføringen tilpasses lærerens, institusjonens og klassens behov (Casey & Kirk, 2021). Denne studien bidrar med kunnskap om hvordan øvingsmodellen kan tilpasses og anvendes i nye aktivitetskontekster, noe som åpner for videre utprøving og utvikling av modellen i kroppsøvfaget.

Strukturelle rammefaktorer som tilgang på utstyr, plass og organisering, kan ha påvirket hvordan modellen ble gjennomført i praksis. Styrketrening forbindes ofte med strukturerte gjennomføringer med maskiner og fast utstyr (Rabin et al., 2025). Begrenset tilgang på spesifikke maskiner og utstyr kan ha påvirket hvordan styrketrening ble erfart. I tillegg kan elevenes erfaringer med trening utenfor skolen, der mange trener på treningssenter, gjøre at skolens ressurser ikke når elevens forventninger og behov. Øvingsmodellens verdier forutsetter

imidlertid ikke spesifikke rammer, men tar utgangspunkt i at elevene utvikler en forståelse av bevegelse som kan tilpasses ulike kontekster og omgivelser (Aggerholm et al., 2017).

6.2.5 Utvalget

Den strategiske utvelgelsen av deltakere ble gjennomført for å sikre at deltakernes erfaringer var relevante for studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015). En potensiell ulempe ved en slik utvelgelsesstrategi er at det kan gi ensidig perspektiver, og at funnene ikke kan generaliseres til større populasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Imidlertid er generaliserbarhet ikke et primært mål i denne studien, ettersom det kvalitative forskningsdesignet søker å belyse kontekstbaserte erfaringer og dypere forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Basert datagrunnlaget tyder det på at bytte fra faglærer til vikarærer som deltaker for å innhente lærerperspektiv, ikke har påvirket prosjektets gjennomføring i vesentlig grad. Vikarlæreren er relativt nyutdannet, men har jobbet på den aktuelle skolen i lengre tid og har kjennskap til skolens rutiner og verdier. Planleggingsøkten ga vikarlæreren mulighet til å bli bedre kjent med elevene, der relasjonen ble videre forsterket i øvingsperioden. Samtidig ble den faglige kompetansen til vikarlæreren synliggjort gjennom veiledning i hele perioden, noe som styrket lærerens troverdighet og autoritet i undervisningskonteksten. Videre har vikarlæreren gjennom idrett som masterfag opparbeidet seg kjennskap til øvingsmodellen, samt relevant kunnskap og erfaring knyttet til styrketrening. Selv om datagrunnlaget tyder på at byttet ikke har påvirket studien gjennomføring, kan det ha hatt betydning for funnene. Faglæreren hadde lengre erfaring og potensielt kunne bidratt til andre perspektiver, noe som også kan ha påvirket elevens erfaringer. Dette vurderes imidlertid ikke som en svekkelse av studien, men en faktor som kan ha bidratt til en annen kontekst og andre nyanser i datamaterialet

Vi argumenterer for at antallet informanter (20 elever og 1 lærer) har gitt et variert og rikt datamateriale, der både gjentakende mønstre og ulike erfaringer har kommet tydelig frem. Funnene baserer seg dermed ikke på enkeltstående utsagn, men på sammenfallende erfaringer fra flere deltakere. Den skjeve kjønnsfordelingen i klassen med 18 gutter og 2 jenter, gjenspeiler den faktiske sammensetningen. Samtidig anerkjennes det at en slik kjønnsfordeling kan ha påvirket hvilke synspunkter og perspektiver som kommer til uttrykk i datamaterialet (Brottveit,

2018). Kombinasjonen av elev- og lærerperspektiv bidrar ytterligere til å belyse fenomenet fra ulike synsvinkler (Patton, 2015).

6.2.6 Gjennomføring av undervisningsopplegg

Underveis i undervisningsperioden gjennomførte vi drøftinger med læreren for eventuelle justeringer av opplegget. Dette førte blant annet til implementeringen av refleksjonstund midtveis i øktene. Hensikten med dette var å gi elevene anledning til å diskutere hva de har lært og hvordan de skulle øve videre. Dette var for å sikre at elevene var bevisste på egen øvingsprosess, samt gjorde det mulig å avdekke og oppklare eventuelle misforståelser knyttet til undervisningsopplegget.

Studiens praktiske øvingsperiode besto av tre økter. Flere studier har benyttet lengre øvingsperiode på fire til fem økter (Askildsen et al., 2024; Askildsen & Løndal, 2023; Askildsen & Aggerholm, 2023; Fjellner et al., 2024). Dette kan ha medført at deltakernes erfaringer i vår studie i større grad var preget av tilvenning og usikkerhet enn av selve implementeringen av modellen. Erfaringene kan dermed ha handlet mer om det nye ved modellen enn om hvordan den fungerer over tid. I tillegg var det tre elever som ikke deltok fullt ut i perioden, og som mistet en av øktene. Dersom enkelte elever har hatt lav deltakelse, vært lite engasjert eller i begrenset grad har forstått hva modellen innebærer, kan deres utsagn i større grad bygge på antagelser enn erfaring (Postholm & Jacobsen, 2025).

6.2.7 Intervjuprosessen

Gjennom undervisningsperioden opplevde vi å etablere en god relasjon til elevene, blant annet på bakgrunn av at én av mastergradsstudentene tidligere hadde vært praksisstudent i klassen. Dette kan ha bidratt til økt trygghet i intervjusituasjonen og dermed styrket påliteligheten i utsagnene fra deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2025). Vi gjennomførte semistrukturerte intervjuer der intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen. I prosessen satte vi oss inn i tidligere studier om hvordan øvingsmodellen har blitt implementert, og hentet inspirasjon fra disse (Askildsen et al., 2024; Askildsen & Løndal, 2023; Askildsen & Aggerholm, 2023). Den semistrukturerte metoden ga fleksibilitet og muligheten til å utforske emner vi ikke nødvendigvis hadde forberedt oss på (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuene ble testet gjennom et pilotintervju, for å sikre at spørsmålene var forståelige og egnet til å generere relevant informasjon. Det kunne vært hensiktsmessig å gjennomføre pilotintervjuet med deltakere fra målgruppen, for å sikre at språket var tilpasset riktig aldersnivå. I denne studien ble imidlertid medstudenter benyttet, ettersom de hadde relevant bakgrunnsinformasjon og erfaring fra lignende prosjekt. Dette bidro til at de kunne gi konstruktive tilbakemeldinger knyttet til intervjuguidens struktur, formulering og innhold. Vi var samtidig bevisst på at elevene kan ha manglet et begrepsapparat for å beskrive pedagogiske modeller og didaktiske prinsipper. Vi hadde derfor et informativt møte og et infoskriv som ble delt ut i forkant av undervisningsopplegget, i tillegg til informasjon om prosjektet i forkant av selve intervjuet. Intervjuguiden besto av åpne spørsmål for å redusere risikoen for å påvirke deltakernes svar i en bestemt retning. Utformingen av spørsmålene ble drøftet i dialog mellom mastergradsstudentene og med veiledere (Postholm & Jacobsen, 2025).

Valget om å benytte fokusgruppeintervju med elevene ble blant annet begrunnet med et ønske om å innhente et bredt spekter av synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). En styrke ved fokusgruppeintervju er at metoden ofte oppleves som tilgjengelig og lite påtrengende for deltakerne. Samtidig kan samspill mellom deltakerne fremme flere nyanser i refleksjonene som ikke nødvendigvis hadde kommet frem i individuelle intervjuer (Halkier & Gjerpe, 2010). Interaksjonen kan også føre til gjenkjenning og videreutvikling av hverandres erfaringer, som kan styrke datamaterialet. Utfordringer kan knyttes til tap av kontekstspesifikk informasjon som kun kan fanges opp gjennom direkte tilstedeværelse i situasjonen (Halkier & Gjerpe, 2010). Gruppedynamikken kan også påvirke synspunkter ved at enkelte elever dominerer samtalen, eller at noen tilpasser utsagn til hva som er sosialt akseptabelt. For å imøtekomme disse begrensingene, kombinerte vi intervjuene med deltakende observasjon. Dette kan styrke datamaterialet ved å gi mer helhetlig forståelse av deltakernes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Valget om å ha individuelt intervju med læreren var for å utdype refleksjon rundt deltakerens særskilte rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble ansett som nødvendig for å sikre tilstrekkelig data, da det kun var en deltaker som representerte lærerperspektivet.

To av intervjugruppene kan ha blitt påvirket av at omgivelsene skilte seg fra de øvrige intervjuene, samt at tidsrammen opplevdes som begrenset. Dette førte til at spørsmålene ble stilt raskere enn ønskelig. I etterkant spurte vi deltakerne om tempoet hadde vært for høyt, men de opplevde dette som uproblematisk. Selv om intervjuene ikke ble gjennomført helt likt, vurderer vi at dette i liten grad påvirket funnene, ettersom mange av deltakernes utsagn pekte i

samme retning. Braun og Clarke (2022) understreker at gjentakende mønstre og sammenfallende erfaringer på tvers av deltakere kan bidra til å styrke troverdigheten i datamaterialet.

6.2.8 Refleksiv tematisk analyse

Bruken av RTA muliggjorde fleksibilitet og dybde i utforskingen av deltakernes erfaringer, samtidig som vår aktive forskerrolle i kunnskapsproduksjonen kom til syne. Metodens fleksibilitet innebærer likevel en risiko for manglende transparens dersom prosessen ikke er beskrevet detaljert nok (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2022). For å imøtekomme denne utfordringen har vi forsøkt å synliggjøre analyseprosessen ved å beskrive de ulike fasene i arbeidet og gi eksempler på hvordan koder ble utviklet til temaer. Dette gjør det lettere for leseren å følge de analytiske beslutningene som er tatt underveis, og styrker analysens troverdighet (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2022).

Den ikke-lineære analyseprosessen i RTA, der vi beveget oss mellom datamateriale, koder og temaer, bidro til en mer nyansert og grundig analyse. Dette skyldes at foreløpige tolkninger ble revidert og videreutviklet kontinuerlig (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2022). Samtidig kan en slik fleksibel og ikke-lineær prosess gjøre det mer utfordrende for leseren å vurdere analysens kvalitet, ettersom det kan fremstå uklart hva som kjennetegner en god analyse (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2022). Vi har derfor presisert hvilke kriterier vi har benyttet for god praktisk gjennomføring, samt vektlagt at temaene forstås som et resultat av vårt fortolkende arbeid, fremfor noe som direkte identifiseres i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2022). Dette er i tråd med et sosialkonstruktivistisk ståsted, der vår generering av koding til tema betraktes som sosialt konstruert (Postholm & Jacobsen, 2025).

I arbeidet med RTA valgte vi bevisst å ikke benytte KI som verktøy for å analysere datamaterialet. Dette skyldes tilnærmingens vektlegging av subjektivitet, der vår posisjonering og erfaring skal benyttes aktivt i tolkningen av data (Braun & Clarke, 2022). I tillegg til at KI mangler evnen til refleksivitet i analysen sin, innebærer bruk av KI en potensiell risiko for skjevhet i funnene. KI-modellene baserer seg på mønstergjenkjenning som i stor grad vektlegger det mest gjentakende i materialet (Jowsey et al., 2025). For å bevare subjektiviteten i prosessen valgte vi derfor å gjennomføre analysen manuelt (Isangula et al., 2024; Jowsey et al., 2025). Valget om å gjennomføre RTA i Word 365 fremfor ved bruk av andre

analyseverktøy, ble begrunnet med at manuell koding kan fremme mer nyansert forståelse av materialet ettersom prosessen forutsetter grundig fordypning i dataen. Videre krever bruken av Word betydelig mindre tid til spesialisert opplæring sammenlignet med komplekse analyseprogrammer (Isangula et al., 2024). Med bakgrunn i de tidsmessige rammene til masteroppgaven, valgte vi derfor å prioritere mer tid til analysearbeidet fremfor opplæring i nye komplekse analyseverktøy.

6.2.9 Redgjørelse for bruk av kunstig intelligens

I arbeidet med denne masteroppgaven har vi benyttet GPT UiO med modellen GPT-5 mini og Claude med modellen 3.7 Sonnet, som et hjelpemiddel for å forbedre setningsstruktur, faglig formulering og grammatisk korrekthet i teksten. Modellene ble benyttet til å foreslå omformulering og rette opp i språklige feil, mens innhold, argumentasjon og endelig vurdering av formulering ble gjort av oss som forfattere. GPT UiO og Claude er anvendt til språkvask og klarere akademisk presentasjon i tråd med retningslinjene fra Universitetet i Agder for bruk av KI. Det er ikke blitt lastet opp sensitiv, personlig eller konfidensiell informasjon i KI-tjenestene under utarbeidelsen av denne masteroppgaven.

7.0 Konklusjon

I denne masteroppgaven har vi undersøkt hvordan lærer og elever på Vg3 erfarer øvingsmodellen som rammeverk for læring av styrketrening i kroppsoving. Funnene viser at både lærer og elever erfarte øvingsmodellen som relevant, bevisstgjørende og overførbart til egen praksis og fritid, men den forutsetter en veilevende rolle hos lærer, tydeligere struktur, mer tid og bedre tilpassede rammebetingelser.

Studien identifiserte fire hovedfunn. Det første viser at implementeringen møtte praktiske og strukturelle utfordringer. Et flertall av elevene var usikre på modellens innhold og formål, valgte lite avgrensede tema og erfarte at tre øvingsøkter ikke var tilstrekkelig til å oppleve fysisk fremgang. Skolens romrotasjon og tidsbegrensninger kunne vanskeliggjøre kontinuitet i undervisningen og forsterket disse utfordringene. Det andre funnet viser at elevmedvirkning og valgfrihet fungerte som motivasjonsfaktorer. Elevene beskrev temavalget som meningsfullt og opplevde styrketreningen som mer relevant når den var koblet til egne interesser og fritid. Refleksjon og den skriftlige teoridelen styrket elevenes forståelse av faginnholdet og økte bevisstheten rundt egen læring og utførelse. Det tredje funnet viser at øvingsmodellen medførte en rolleendring for læreren. Overgangen fra instruktør til veileder krevde en alternativ form for forberedelse, der oppmerksomheten skiftet fra å demonstrere øvelser til å veilede der det var behov. Denne arbeidsformen ga rom for dypere relasjonsbygging med enkeltelever, men gjorde det samtidig mer krevende å opprettholde oversikt over klassen som helhet. Det fjerde funnet viser at læringsutbyttet strakte seg utover målbare fysiske resultater. Elever forbedret teknikk gjennom gjentatte bevisste justeringer og tilpasset belastning.

Øvingsmodellen er ikke tidligere utprøvd i styrketrening, og denne studien er den første som undersøker hvordan modellen erfares av lærer og elever i en slik kontekst. Studien bidrar dermed med kunnskap om hvordan øvingsmodellen kan tilpasses og anvendes i styrketrening, noe som utvider det eksisterende kunnskapsgrunnlaget om modellens bruksområder (Aggerholm et al., 2017). Styrketrening i skolen trenger ikke å handle om fysisk prestasjon, men kan også omfatte kroppsbevissthet, refleksjon og personlig meningsskaping, noe modellen legger til rette for som et supplement til eksisterende praksis. JAD-rammeverket belyser hvordan samspillet mellom lærer, elever og faginnhold former denne læringsprosessen (Amade-Escot & Venturini, 2015), og øvingsmodellen gir elever et rammeverk for å forstå og arbeide målrettet med denne læringen i egen trening og utførelse.

Koblingen mellom selvvalgt tema, teoretisk forankring og systematisk øving bidrar til at styrketrening i skolen kan handle om kroppslig læring og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette er særlig relevant ettersom styrketrening som er en utbredt treningsform blant unge (Dalen, 2024; Skauge & Seippel, 2020), og mange elever møter faget med etablerte vaner og forforståelser fra fritiden. Øvingsmodellen gir kroppsøvlingslæreren en strukturert ramme for å møte disse erfaringene gjennom pedagogisk tilrettelegging og bidra til at elevene utvikler en mer bevisst tilnærming til egen utførelse og bevegelse (Merleau-Ponty, 2012).

For videre forskning vil det være relevant å undersøke om andre pedagogiske modeller er mer egnet for styrketrening i kroppsøving, eller om øvingsmodellen fungerer bedre med andre aktiviteter som innhold. Studier på tidligere trinn, som ungdomsskolen eller Vg1, vil kunne kartlegge hvordan erfaringer med modellen utvikler seg over tid. En lengre implementeringsperiode enn tre øvingsøkter vil gi et mer nyansert bilde av modellens påvirkning. Det vil i tillegg sikre at elevene får tilstrekkelig tid til å erfare fysisk framgang og dypere forståelse av øvingsprosessen. Til slutt er det behov for å utvikle og evaluere strategier i tett samarbeid med skolens praksisfelt for å støtte lærere i overgangen til modellbasert praksis, slik at flere elever får mulighet til å erfare øving som en meningsfull læringsprosess i kroppsøving.

8.0 Referanseliste

- Aasland, E. (2019). Kan kroppssøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppssøvlingslærer* (s. 190–207). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E., Bjørke, L. & Moen, K. M. (2025). Curriculum reform in Norway: PE teachers' and PE teacher educators' perspectives on the current formal physical education curriculum. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1(16).
<https://doi.org/10.1080/25742981.2025.2574425>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppssøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5–17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppssøvlingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36–40.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Aggerholm, K. (2020). Practising Movement. I H. Larsson (Red.). *Learning movements: New Perspectives of Movement Education* (s. 118–132). Routledge.
- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M. & Larsson, H. (2017). On practising in physical education: outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Aggerholm, K. & Standal, Ø. F. (2021). Kroppslig læring er noe man kan øve seg på. I T.P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring perspektiver og praksiser* (s. 74–85). Universitetsforlaget.
- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactic tradition. I D. Kirk, M. O'Sullivan, and D. Macdonald (Red.). *Handbook of Physical Education* (s. 347–365). SAGE Publications.
- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2015). Joint Action in Didactics and Classroom Ecology: Comparing Theories using a Case Study in Physical Education. *Interchange*, 46(4), 413–437. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9263-5>
- Antonsen, Y., Thunberg, O. A. & Andreassen, S. (2022). Aksjonslæring som grunnlag for utvikling av lærerstudenters U-kompetanse i FoU-oppgaven. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 16(1), 1–21. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3279>
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Askildsen, C. M., Aggerholm, K. & Løndal, K. (2024). Discontinuity, risk, patience, and appeal: existential aspects of practising in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2368045>

- Askildsen, C. M. & Aggerholm, K. (2023). Practising in physical education: A phenomenologically grounded study of student experiences. *Sport Education and Society*, 29(9), 1041–1055. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2265384>
- Askildsen, C. M. & Løndal, K. (2023). Practising in physical education: A study of a teacher's experiences and role enactment. *European Physical Education Review*, 30(1), 51–68. <https://doi.org/10.1177/1356336x231183789>
- Bakken, A. (2024). Ungdata 2024. *Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 6/24. NOVA, OsloMet.
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, O. & Larsson, H. (2017). Developing the practising model in physical education: an expository outline focusing on movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 209–221. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371685>
- Bjørke, L. (2024). Utforskning av modellbasert praksis : lærererfaringer og praktiske tips. I M. Hordvik, L. Bjørke & Ø. F. Standal (Red.). *Modellbasert praksis i kroppsøving* (s. 153-165). Cappelen Damm Akademisk.
- Bollnow, O. F. (1987). *Crisis and new beginning: Contributions to Pedagogical Anthropology*. Duquesne University Press.
- Borgen, J. S., Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Hellenes, O., Husebø, Ø., Murtnes, Å., Ouff, S. M., Thorrud, S., Strøm, I. T. & Weum, K. B. (2026). *Evaluering av fagfornyelsen i de praktiske og estetiske fagene i LK20: Sluttrapport 2026* (Skriftserien nr. 196). Universitetet i Sørøst-Norge. https://www.usn.no/getfile.php/13934319-1770025852/usn.no/forskning/ProsjFekter/EvaFag/Skriftserie_196_Borgen%20et%20al%202.pdf
- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 61–82). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : A practical guide*. SAGE.
- Brinkmann, M. & Giese, M. (2023). Practising the practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(1), 50-63. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2167968>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.). Gyldendal Akademisk.

- Brottveit, G. & Busso, L. D. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Kluwer Academic Publishers.
- Burr, V. (2024). *Social Constructionism*. Routledge.
- Cale, L., Harris, J. & Chen, M. H. (2012). Monitoring health, activity and fitness in physical education: Its current and future state of health. *Sport, Education and Society*, 19(4), 376–397. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.681298>
- Casey, A. (2016). *Models-based practice*. I C. D. Ennis (Red). Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies. (s. 54-67). Routledge.
- Casey, A. & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175–199. <https://doi.org/10.1177/1356336x09345222>
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L. & Gleddie, D. (2018). *Conducting practitioner research in physical education and youth sport: Reflecting on Practice*. Routledge.
- Casey, A. & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Casey, A. & Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Casey, A. & Kirk, D. (2024). *Applying models-based practice in physical education*. Routledge.
- Chaabene, H., Lesinski, M., Behm, D. & Granacher, U. (2020). Performance- and health-related benefits of youth resistance training. *Sports Orthopaedics and Traumatology*, 36(3), 231–240. <https://doi.org/10.1016/j.orthtr.2020.05.001>
- Chevallard, Y. (1992). Fundamental concepts in didactics: perspectives provided by an anthropological approach. I R. Douady & A. Mercier (Red.), *Research in didactique of mathematics* (s. 131–168). La Pensée Sauvage.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Dalen, H. B. (2024, 19. november). *Styrketrening i vinden*. SSB. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/idrett-og-friluftsliv/statistikk/idrett-og-friluftsliv-levekarsundersokelsen/artikler/styrketrening-i-vinden>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fjellner, R. L., Larsson, H. & Barker, D. (2024). Exploring the enacted content of the Practising Model: A Bildung theoretical perspective. *European Physical Education Review*, 31(4), 580–598. <https://doi.org/10.1177/1356336x241298629>
- Fjellner, R. L., Varea, V. & Barker, D. (2022). How physical education teachers are positioned in models scholarship: a scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2083098>
- Halkier, B. & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Hartman, C. R., Lubans, D. R. & Christiansen, L. B. (2024). Cross-country adaptation and feasibility of an evidence-based resistance training intervention in the school setting. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1415469. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1415469>
- Haugen, T., Erdvik, I. B., Laxdal, A., Kloster, B. W. & Säfvenbom, R. (2021). Forholdet mellom elevers motivasjon for kroppsøvingsfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimene, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3285>
- Hoidn, S. & Klemenčič, M. (2020). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge.
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis – én visjon for fagfornyelse i kroppsøving. E. E, Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 119-217). Cappelen Damm Akademisk
- Hordvik, M. & Bjørke, L. (2024). Visjonen om modellbasert praksis i kroppsøving. Hordvik, M., Bjørke, L., & Standal, Ø. F (Red.). *Modellbasert praksis i kroppsøving* (s. 31–41). Cappelen Damm akademisk.
- Hordvik, M., Bjørke, L. & Standal, Ø. F. (2024). *Modellbasert praksis i kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.
- Isangula, K. G., Kelly, S. & Wamoyi, J. (2024). Manual qualitative data coding using MS Word for students and early career researchers in resource-constrained settings. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1–17. <https://doi.org/10.1177/16094069241299223>
- Jewett, A. E., Bain, L. L. & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education*. W. C. Brown.

- Johansen, B. T., Kaarstein, E. & Kjær, I.G.H. (2024). Begrepsavklaringer i LK20. I Røynesdal, Ø. & Thorjussen, I. (Red.), *Kroppsøving i praksis – ledelse, undervisningsmetode og læringsbegreper*, 43–56. Universitetsforlaget.
- Johnson, J. L., Adkins, D. & Chauvin, S. (2020). A review of the quality Indicators of rigor in Qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 7120. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>
- Joyce, B. & Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. Prentice Hall.
- Jowsey, T., Braun, V., Clarke, V., Lupton, D. & Fine, M. (2025). We reject the use of generative artificial intelligence for reflexive qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 1–5. <https://doi.org/10.1177/10778004251401851>
- Kaarstein, E. & Aasland, E. (2025). Representasjoner av kroppslig læring slik det kommer til uttrykk gjennom kroppsøvingslæreres artikuleringer. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 9(3), 1–18. <https://doi.org/10.23865/jased.v9.7348>
- Kern, B. D., Bellar, D. & Wilson, W. J. (2023). Examining the knowledge and training of secondary school physical educators providing strength and conditioning programming. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43(1), 102–113. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0291>
- Kern, B. D., Wright, A., Tolhurst, A. & Morrison, J. (2025). Strength and conditioning in physical education: Meeting the needs of all students by design. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 96(5), 14–23. <https://doi.org/10.1080/07303084.2025.2463895>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Korp, P., Quennerstedt, M., Barker, D. & Johansson, A. (2023). Making sense of health in PE: conceptions of health among Swedish physical education teachers. *Health Education*, 123(2), 79–92. <https://doi.org/10.1108/he-11-2022-0086>
- Kretchmar, R. S. (2006). Life on easy street: The persistent need for embodied hopes and down-to-earth games. *Quest*, 58(3), 344–354. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491888>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5. utg.). SAGE.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Laxdal, A., Andersen, E. K. & Haugen, T. (2026). Når kroppsøving er ballspill: en gjennomgang av forskning på favorisering av idrettsflinke elever i kroppsøvingsfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 110(1), 19–34. <https://doi.org/10.18261/npt.110.1.3>

- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2019). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life—learning or just fun? *Sport Education and Society*, 25(2), 230–241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- MacPhail, A. & Lawson, H. (Red.). (2020). *School physical education and teacher education: Collaborative redesign for the 21st century*. Routledge.
- Malmström, M. (2023). Anticipations of practice-near school research in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(3), 233–247. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2236751>
- McKenzie, T. L. & Lounsbery, M. A. F. (2009). School physical education: The pill not taken. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3(3), 219–225. <https://doi.org/10.1177/1559827609331562>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Moen, K. M. & Skille, E. Å. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian Journal of Sport Studies*, 12, 135–157. <https://sportstudies.org/wp-content/uploads/2021/10/sssf-vol-12-2021-p135-157-skille-moen.pdf>
- Murray, J. A., Esformes, J. I., Byrne, P. J. & Moody, J. A. (2024). Integrating Resistance training into Secondary School Physical Education Lessons: Effects of a 6-Week Intervention on Athletic Motor skill Competencies. *Pediatric Exercise Science*, 37(3), 229–238. <https://doi.org/10.1123/pes.2023-0071>
- Nettskjema. (u.å.). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no/>
- Neumann, B. & Neumann, I. B. (2023). *Forskeren i forskningsprosessen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. utg.). SAGE.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2025). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Quennerstedt, M., Annerstedt, C., Barker, D., Karlefors, I., Larsson, H., Redelius, K. & Öhman, M. (2014) What did they learn in school today? A method for exploring aspects of learning in physical education. *European Physical Education Review*, 20(2), 282–302. <https://doi.org/10.1177/1356336X14524864>
- Rabin, J., Bowles, S. & Shin, M. R. (2025). A practical guide to strength/resistance training in pediatrics ages 7 through 18 years old. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 55(11), 101885. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2025.101885>
- Robson, C. W., Fismen, A., Skogen, J. C. & Haug, E. M. M. (2025). Secular trends in body weight perception among Norwegian adolescents: a 28-year cross-sectional analysis (1994–2022). *Scientific Reports*, 15(1), 16858. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-00439-y>
- Rose, J. & Johnson, C. W. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of Leisure Research*, 51(4), 432–451. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1722042>
- Safron, C. & Landi, D. (2021). Beyond the BEEPs: Affect, FitnessGram®, and diverse youth. *Sport, Education and Society*, 27(9), 1020–1034. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1953978>
- Skauge, M. & Seippel, Ø. (2020). Where do they all come from? Youth, fitness gyms, sport clubs and social inequality. *Sport in Society*, 25(8), 1506–1527. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1840554>
- Sloterdijk, P. (2012). *The Art of Philosophy: Wisdom as a Practice*. Columbia University Press.
- Sloterdijk, P. (2013). *You must change your life*. Polity.
- Standal, Ø, F. (2024). Øving. Hordvik, M., Bjørke, L., & Standal, Ø. F (Red.). *Modellbasert praksis i kroppsøving* (1. Utg., s. 31-41). Cappelen Damm akademisk.
- Sæle, O. O., Gundersen, H. S. & Stakseng, V. F. (2025). *Å lede crossfit-inspirerte aktiviteter i kroppsøving med vekt på differensiering og sosialisering*. Fagbokforlaget <https://doi.org/10.55669/oa610711>
- Sørensen, A. & Lagestad, P. A. (2025). Kroppsøvlingslæreres refleksjoner over egen undervisning etter innføring av LK20. *Acta Didactica Norden*, 19(3), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.12065>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024a). *Elevmedvirkning i skolemiljøarbeidet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/elevmedvirkning-i-skolemiljoarbeidet>
- Utdanningsdirektoratet. (2024b). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166–190). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E. & Aasland, M. (2023). *Et forståelig kroppsøvingsfag? Kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn* (FUSK-rapport 1/23). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Wallman-Jones, A., Eigensatz, M., Rubeli, B., Schmidt, M. & Benzing, V. (2024). The importance of body perception in the relationship between physical activity and self-esteem in adolescents. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2024.2428194>

Vedlegg

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer



Styrketrening i en øvingskontekst «Å lære styrketrening gjennom øving»?

Bakgrunn og hensikt: En gjennomgang av forskning viser at implementeringen av læreplaner og tradisjonell kroppsovingsundervisning møter flere utfordringer (Haring et al., 2024; Casey, 2016; Kirk, 2010; Hordvik et al., 2024; Hordvik & Aaring, 2021), samtidig som styrketrening fremstår som en økende trend blant unge (Statistisk sentralbyrå, 2024). Modellbasert praksis er blitt løftet frem som en visjon for reform, fornyelse og kontinuitet innen norsk kroppsoving (Hordvik et al., 2024), og representerer en strukturert og systematisk tilnærming der lærere anvender ulike pedagogiske modeller for å veilede både undervisnings- og vurderingsprosessen (Casey & Krik., 2021; Hordvik & Bjørke, 2024). Øvingsmodellen er en pedagogisk modell med formål om å legge til rette for at elevene utvikler en ferdighet, et triks, en aktivitet eller lignende som de selv har valgt (Aggerholm et al., 2017; Standal, 2024). Et sentralt læringsmål i denne prosessen er at elevene reflekterer over og tar personlige og relevante valg knyttet til hvilken ferdighet de ønsker å forbedre. Det er imidlertid behov for mer kunnskap for å forstå og implementere en slik praksis, samt for å øke bevisstheten om betydningen av styrketrening i en kroppsovingskontekst. Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere og elever på videregående skole, år 3 (vg3) erfarer implementeringen av øvingsmodellen i kroppsoving med vekt på styrketrening. For å undersøke dette nærmere benytter vi aksjonsforskning, en praksisnær utviklingsmetode der lærere samarbeider om å planlegge, gjennomføre og analysere undervisning. Målet er å utvikle kunnskap om elevers læring og styrke egen praksis gjennom systematiske læringssykluser (Antonsen et al., 2022). Med dette som utgangspunkt ønsker vi å observere og intervju lærere og elever om deres erfaringer med implementeringen av øvingsmodellen.

Vi håper at du ønsker å bidra med din erfaring. Din deltakelse vil være et viktig bidrag til forskning og videre utvikling av kroppsovingsfaget.



Hva innebærer deltakelse i prosjektet?: Prosjektet gjennomføres som en kvalitativ studie over 4-6 uker, hvor vi vil gjennomføre et opplegg i kroppsøvingstimene til en av dine klasser. For å samle inn informasjon ønsker vi å intervju og observere deg og din klasse. Observasjonene blir kartlagt ved feltnotater vi tar underveis. Vi ønsker å intervju deg individuelt etter endt praktisk periode, og varigheten vil være på ca. 1 time. Intervjuet blir tatt opp ved bruk av appen "Nettskjema-diktafon", hvor opptaket blir umiddelbart kryptert på mobilen. Lydopptaket vil kun være tilgjengelig i Nettskjema, med to-faktorautorisering og begrenset tilgang. Etter det har blitt transkribert i anonym form vil lydopptaket bli slettet. Dette innebærer at identifiserende opplysninger vil bli fjernet og hver deltaker blir tildelt et ID-nummer.

Frivillig deltakelse: Deltakelse i prosjektet er frivillig. Du kan når som helst, og uten å oppgi grunn, trekke tilbake samtykke til å delta. Dersom du ønsker å delta, signerer du samtykkeskjemaet. Selv om du samtykker til å delta nå, kan du senere trekke deg uten at det får noen konsekvenser. Hvis du på et tidspunkt ønsker å trekke deg eller har spørsmål knyttet til prosjektet, kan du ta kontakt med prosjektleder/kontaktperson (se informasjon nedenfor).

Hva skjer med informasjon om deg?: Registrert data blir brukt som beskrevet i "Hva innebærer deltakelse i prosjektet". Den innsamlede anonymiserte dataen oppbevares på UiA sin OneDrive med to-faktorautorisering. Denne anonyme dataen vil bli oppbevart i opptil 10 år etter at prosjektet er avsluttet. Resultatene fra dataen benyttes til en masteroppgave levert til UiA, og blir tilgjengelig i publiseringsarkivet, Aura. Videre kan de involverte forskerne benytte dataene i undervisning, forskningsprosjekter og faglig utvikling ved instituttet.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg: Dersom du deltar i prosjektet, har du rett til innsyn i og korrigering av registrerte opplysninger om deg. Du kan når som helst få slettet eller utlevert dine personopplysninger, uavhengig av om du trekker deg eller om opplysningene er en del av publikasjonen. Du kan også klage til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) dersom du mener opplysningene behandles i strid med gjeldende regelverk.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysningene om deg på grunnlag av ditt samtykke. Prosjektet har fått godkjenning av SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) og FEK (fakultetets etiske komite ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap, UiA). Dersom du har spørsmål knyttet til SIKTs vurdering av prosjektet, kan du kontakte SIKT på e-post (kontakt@sikt.no) eller telefon (+47 73984040).

Annet: Dersom du opplever ubehag under eller etter intervjuet, kan du kontakte personvernombudet ved UiA, Trond Hauso, (tlf: + 47 936 01 625 Epost: Personvernombud@uia.no). De er uavhengig av prosjektet, og er tilgjengelige hvis du har behov. Datainnsamling forventes avsluttet senest februar 2026 og personidentifiserende data slettes august 2026. Universitetslektor Erik Kaarstein og førsteamanuensis Hilde Lohne Seiler ved Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving er veiledere med ansvar for faglig veiledning, metodisk støtte og kvalitetssikring av analysene.

David Ho / Thea Pauline Myhra

Mastergradsstudent
Prosjektleder/kontaktperson
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder
Mobil: +47 41637896 / +47 97109251
davidho@uia.no / theapm@uia.no

Erik Kaarstein / Hilde Lohne Seiler

Veileder
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving
Universitetet i Agder
Mobil: +47 41284904 / +47 96517980
erik.kaarstein@uia.no / hilde.l.seiler@uia.no



UNIVERSITETET I AGDER

Samtykkeerklæring for *«Å lære styrketrening gjennom øving»*

Ved deltakelse i prosjektet har du rett til innsyn i og kopi av opplysninger vi har registrert om deg, samt mulighet til å be om retting av disse. Du kan når som helst kreve at personopplysninger som er samlet inn om deg blir slettet. Vær oppmerksom på at anonymiserte data som allerede er benyttet i publikasjoner ikke kan slettes. Du har rett til å klage til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) på ethvert tidspunkt.

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, *Å lære styrketrening gjennom øving*, og jeg er villig til å delta i prosjektet og på intervjuet:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene



Vil du delta i forskningsprosjektet «Å lære styrketrening gjennom øving»?

Bakgrunn og hensikt: En gjennomgang av forskning viser at bruk av læreplaner og tradisjonell kroppsøvingundervisning møter flere utfordringer, samtidig som styrketrening blir mer populært blant unge. Modellbasert praksis blir sett på som en måte å fornye og utvikle kroppsøving i Norge. Ved bruk av en eller flere pedagogiske modeller med spesifikke mål, innhold og metoder, fungerer modellbasert praksis som en måte å organisere og strukturere undervisningen. Det er imidlertid behov for mer kunnskap for å forstå og gjennomføre en slik praksis, samt for å øke bevisstheten om betydningen av styrketrening i en kroppsøvingskontekst. Øvingsmodellen er en pedagogisk modell hvor målet er at elevene skal forbedre en selvvalgt øvelse eller aktivitet, gjennom repetisjon og personlige valg knyttet til valgte ferdigheter. Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere og elever erfarer bruk av øvingsmodellen i kroppsøving med vekt på styrketrening. *Vi ønsker derfor å observere og intervjuere lærere og elever angående deres erfaring med implementering av øvingsmodellen med vekt på styrketrening.*

Vi håper at du ønsker å bidra med din erfaring. Din deltakelse vil være et viktig bidrag til forskning og videre utvikling av kroppsøvingsfaget.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?: Prosjektet varer i 4-6 uker og gjennomføres i kroppsøvingstimene dine. Vi skal samle inn informasjon ved å intervjuere og observere deg og dine klassekamerater. Observasjonene vil bli skrevet ned som notater underveis i kroppsøvingstimene. Intervjuet gjennomføres i grupper etter endt praktisk periode, hvor varigheten vil være på ca. 1 time. Intervjuet blir tatt opp ved bruk av appen "Nettskjema-diktafon", hvor opptaket blir umiddelbart sikret på mobilen. Lydopptaket vil kun være tilgjengelig i Nettskjema, med to-faktorautorisering og begrenset tilgang. Etter det har blitt transkribert i anonym form vil lydopptaket bli slettet. Dette innebærer at identifiserende opplysninger blir fjernet og hver deltaker blir tildelt et ID-nummer.

Frivillig deltakelse: Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst, og uten å forklare hvorfor, trekke deg fra prosjektet. Dersom du ønsker å delta, signerer du samtykkeskjemaet. Selv om du sier ja til å delta nå, kan du senere trekke deg uten at det får noen konsekvenser. Hvis du på et tidspunkt ønsker å trekke deg eller har spørsmål knyttet til prosjektet, kan du ta kontakt med prosjektleder/kontaktperson (se informasjon nedenfor).

Hva skjer med informasjon om deg?: Informasjonen vi samler inn om deg blir brukt slik det står forklart i delen “Hva innebærer deltakelse i prosjektet”. Den innsamlede anonymiserte dataen oppbevares på UiA sin OneDrive med to-faktorautorisering. Denne anonyme dataen vil bli oppbevart i opptil 10 år etter at prosjektet er avsluttet. Resultatene fra dataen benyttes til en masteroppgave levert til UiA, og blir tilgjengelig i publiseringsarkivet, Aura. Videre kan de involverte forskerne benytte dataene i undervisning, forskningsprosjekter og faglig utvikling ved instituttet.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg: Dersom du deltar i prosjektet, har du rett til å se hvilke opplysninger vi har om deg, og du kan be oss rette opp hvis noe er feil. Du kan når som helst få slettet eller utlevert dine personopplysninger, uavhengig av om du trekker deg eller om opplysningene er en del av publikasjonen. Du kan også klage til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) dersom du mener opplysningene dine ikke blir behandlet riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysningene om deg på grunnlag av at du har sagt ja til dette. Prosjektet har fått godkjenning av SIKT og FEK (fakultetets etiske komité ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap, UiA). Dersom du har spørsmål knyttet til SIKTs vurdering av prosjektet, kan du kontakte SIKT på e-post (kontakt@sikt.no) eller telefon (+47 73984040).

Annet: Dersom du opplever ubehag under eller etter intervjuet, kan du kontakte personvernombudet ved UiA, Trond Hauso, (tlf: + 47 936 01 625 Epost: Personvernombud@uia.no). De er uavhengig av prosjektet, og er tilgjengelige hvis du trenger hjelp. Datainnsamling forventes avsluttet senest februar 2026 og personidentifiserende data slettes august 2026. Universitetslektor Erik Kaarstein og førsteamanuensis Hilde Lohne Seiler ved Institutt for idrettsvitenskap og kroppssøving er veiledere med ansvar for faglig veiledning, metodisk støtte og kvalitetssikring av analysene.

David Ho / Thea Pauline Myhra

Mastergradsstudent
Prosjektleder/kontaktperson
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder
Mobil: +47 41637896 / +47 97109251
davidho@uia.no / theapm@uia.no

Erik Kaarstein / Hilde Lohne Seiler

Veileder
Institutt for idrettsvitenskap og kroppssøving
Universitetet i Agder
Mobil: +47 41284904 / +47 96517980
erik.kaarstein@uia.no / hilde.l.seiler@uia.no



Samtykkeerklæring for *«Å lære styrketrening gjennom øving»*

Ved deltakelse i prosjektet har du rett til innsyn i og kopi av opplysninger vi har registrert om deg, samt mulighet til å be om retting av disse. Du kan når som helst kreve at personopplysninger som er samlet inn om deg blir slettet. Vær oppmerksom på at anonymiserte data som allerede er benyttet i publikasjoner ikke kan slettes. Du har rett til å klage til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) på ethvert tidspunkt.

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, *Å lære styrketrening gjennom øving*, og jeg er villig til å delta i prosjektet og på intervjuet:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Oppgavebeskrivelse til elevene



Å lære styrketrening gjennom øving

Har du lyst til å øve på noe som faktisk betyr noe for deg?

Enten du vil bli tavlemontør, mekaniker, elektriker eller bare ønsker å holde hodet klart og kroppen i form. Da handler det om å vite hva du trenger for å bli bedre i akkurat din rolle. Kanskje du vil forebygge skader, kanskje tåle arbeidshverdagen, eller kanskje føle deg sterkere og se bra ut. Uansett er nøkkelen riktig teknikk og øving som passer deg.

Hvorfor gjør vi dette?

Styrketrening blir stadig mer populært blant unge, og sammen med øvingsmodellen får du mulighet til å planlegge, prøve ut, justere og reflektere over egen trening. På den måten lærer du både riktig teknikk, hvordan du kan tilpasse underveis, og hvordan du kan se utvikling over tid. Samtidig bidrar du med erfaringene dine til et forskningsprosjekt som skal gi lærere bedre kunnskap om hvordan undervisningen kan legges opp for å hjelpe elevene til å lære mer og utvikle seg bedre. Med andre ord: du får eierskap til egen læring og utvikler deg selv, samtidig som innsatsen din kan være med på å forbedre undervisningspraksisen.

Fremdriftsplan:

Uke	Hva skal gjøres?
46	Info om prosjektet i AQ hallen
47	Planeggingsfase Du skal velge et overordnet tema (Bedre i jobb, eller noe annet) Når du har valgt tema, finner du tre øvelser du vil bli bedre i. Du må velge <u>en</u> øvelse innenfor overekstremiteten, en for underekstremiteten og en for kjernemuskulatur. Eksempel: • Overekstrimiteter (Eks: Benk, nedtrekk, dips, skulderpress) • Underekstrimiteter (Eks: knebøy, markløft, utfall) • Kjernemuskulatur (Eks: plankevarianter, situps, beinhev) Lag et treningsprogram for de neste tre ukene, hvor du har fokus på å øve og utvikle de tre øvelsene.
48-50	Øvingsperiode Du følger ditt eget program og øver på å forbedre øvelsene med fokus på teknikk og ferdigheter. Underveis kan du gjøre justeringer, og få veiledning fra lærer.
51	Reflekajonsoppgave og intervjuer Deltakerene i prosjektet blir tatt ut av klassen til gruppeintervjuer, resten av klassen jobber med refleksjonsoppgaven de skal levere inn.



Kompetansemål

- Gjennomføre leker, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter og forstå hvordan ulike aktiviteter påvirker og utvikler koordinasjon, styrke, utholdenhet og bevegelighet
- Utføre trening på egen hånd og reflektere over hvordan fysisk aktivitet kan fremme god psykisk og fysisk helse og bidra til en helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv

Læringsmål

- Jeg kan reflektere over hvordan systematisk øving over tid påvirker min utvikling i styrketrening
- Jeg kan øve på å utføre styrkeøvelser med riktig teknikk, ved å vurdere egen utførelse og justere underveis
- Jeg kan sette egne mål for styrketrening, planlegge en periode med øving og gjennomføre treningen i tråd med målene

Spørsmål som vil måtte besvares i refleksjonsoppgaven

- Hvilket tema og øvelse valgte du, og hvorfor?
- Hva var de viktigste erfaringene fra programmet ditt?
- På hvilken måte opplever du at øving i styrketrening har hatt betydning på din egen utvikling? Gi eksempler
- Hvordan tror du å øve på styrketrening kan være nyttig for deg i jobb, fritid eller helse senere i livet?
- Hvis du skulle gjort perioden på nytt, hva ville du gjort annerledes?

Kjennetegn på måloppnåelse

Lav	Middels	Høy
Viser liten evne til å reflektere over hvordan systematisk øving påvirker egen utvikling i styrketrening	Viser jevnt god evne til å reflektere over hvordan systematisk øving påvirker egen utvikling i styrketrening	Kan reflektere over og vise sammenhenger mellom øving, utvikling og egen framgang i styrketrening
Vurderer og justerer i liten grad egen teknikk under styrkeøvelser	Vurderer og justerer egen teknikk på en jevnt god måte under styrkeøvelser	Vurderer og justerer egen teknikk på en meget god måte under styrketrening
Viser i liten grad evne til å sette egne mål, planlegge og gjennomføre styrketrening i tråd med målene	Viser jevnt god evne til å sette egne mål, planlegge og gjennomføre styrketrening i tråd med målene	Viser meget god evne til å sette egne mål, planlegge og gjennomføre styrketrening i tråd med målene

Vedlegg 4 - Arbeidsark for elevene

Planleggingsskjema

Uke:

Tema:

Hva (øvelse)	Hvordan (oppsett)	Hvorfor (beskriv hvorfor du valgte denne øvelsen med tanke på temaet)
Underekstremitet		
Overekstremitet		
Kjememuskulatur		

Treningslogg

Hvordan føltes økten?:

Hva gikk bra? Følte du at du utviklet deg?:

Hva kunne vært bedre?:

Hva bør tilpasses til neste gang?:

Vedlegg 5 - Undervisningsplan

Overordnet tema for undervisning: Styrketrening		Koblinger til Øvingsmodellen
Elevenes læringsmål	Utforske muligheter innenfor et meningsfullt/personlig tema: • De definerer et mål for tema, vurderer måloppnåelsen og justerer målet om nødvendig. • De utvikler en øvingsplan. • De øver målrettet over tid. • De reflekterer over utviklingen og bruke disse refleksjonene til å justere øvingen. • De skal utvikle/lage en øvingsplan.	Den åpne tilnærmingen legger til rette for utforskning og individuelle tilpasninger, med vekt på elevenes subjektive erfaringer, meningsfulle utfordringer, personlige mål og aktørskap. Læringsmålene retter seg mot kvalitative forbedringer gjennom langvarig arbeid med problemløsning. Dette samsvarer med kompetansemålene i kroppsøving om å gjennomføre ulike bevegelsesaktiviteter, forstå hvordan disse utvikler fysiske ferdigheter, samt å kunne trene selvstendig og reflektere over sammenhengen mellom fysisk aktivitet, helse og livsstil.
Innhold/tema	Militæret (sesjon, fallskjermjeger, terrengløype m.f.l), kampsport, fotball, skadeforebygging, stillesittende livsstil, spenst, eksplosivitet, butikkansatt og buldring.	
Økt 1	Introduksjonsøkten fant sted i gymsal: • Lærerne presenterte prosjektets rammer, læringsmål og organisering av elevenes læring. ◦ I tillegg ble det gjennomført en strukturert idémyldring rundt suksesskriterier og faglig innhold.	Anerkjennelse av subjektivitet og tilrettelegging for meningsfulle utfordringer

Økt 2	Planlegging- og utforskningsfase i klasserom: • De velger tema, setter mål og lager en plan for perioden. • De bestemmer hvilke styrkeøvelser de skal øve på. • De skal beskrive/reflektere hvordan måloppnåelse er i forhold til tema. • De skal utvikle/lage en øvingsplan.	Tilnærmingen fremmer elevenes aktørskap ved å gi rom for utforskning og valg av meningsfullt tema. I tillegg skal fokuset være rettet til målet med øvelsene, samt spesifisere standarder for bra gjennomførelse.
Økt 3 - 5	Øvingen ble gjennomført over flere økter, der hver økt fulgte samme struktur: • Lærersentrert start, oppsummere læringsmålene og de sentrale kjennetegnene ved øving. ◦ Et pausepunkt midt i økten der elevene delte erfaringer med medelever. ◦ Lærersentrert avslutning der elevene delte erfaringer fra økten.	Øving over tid gir rom for å utvikle nye kroppslige vaner, men dette krever aktiv innsats og gjentatte repetisjoner. I tillegg er øving en usikker og sårbar prosess som forutsetter mot fra elevene og kontinuerlig oppfølging,
Økt 6	Refleksjonsoppgave og intervjuer: • Elevene i prosjektet blir tatt ut av klassen til gruppeintervjuer, resten av klassen jobber med refleksjonsoppgaven de skal levere inn.	Vertikalitet: vurdere elevenes grad av utvikling og måloppnåelse.

Vedlegg 6 - Intervjuguide lærer

Intervjuguide til «Å lære styrketrening gjennom øving»

<i>Introduksjon:</i>	Du har hatt en periode i kroppsøving der vi har holdt og observert undervisningstimene, som (kanskje) har vært lagt opp på en litt annen måte enn det du er vant med. Øving har stått i fokus med vekt på styrketrening. Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere og elever erfarer bruk av øvingsmodellen i kroppsøving med vekt på styrketrening. Problemstilling: "Hvordan erfarer lærere og elever på Vg3 implementeringen av øvingsmodellen i kroppsøving, med vekt på styrketrening?". Gjennom dette intervjuet ønsker vi å bli litt bedre kjent med deg og ikke minst få bedre innsikt i hvordan du har erfart denne perioden.
<i>Rettigheter:</i>	Informere om rettigheter (personvern - SIKT/FEK)
<i>Anonymitet:</i>	Ditt navn vil bli anonymisert.
<i>Lyddopptak:</i>	Intervjuet vil bli tatt opp på Nettskjema-diktafon og transkribert. Hvis ønskelig, sendes transkripsjonen til deg til gjennomlesning
<i>Tid:</i>	Intervjuet vil ta maks. en time.
<i>Oppfølgingsspørsmål:</i>	Hva mener du med ...? Kan du forklare ...? Hvorfor synes du det? Kan du komme med et eksempel? Jeg har veldig lyst til å høre mer om det, kan du ...?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Stikkord
Hvordan opplever lærer å bruke øvingsmodellen i kroppsøving	• Hvordan erfarte du å bruke øvingsmodellen i kroppsøving? - Hva er det første du tenker på? - Hva er positivt og hva er krevende? - Er det realistisk å benytte en slik modell i kroppsøving? (tidsbruk) - Kan dette være et supplement til eksisterende undervisningsmetoder og innhold? • Har disse øktene gitt elevene noe de ikke nødvendigvis hadde fått gjennom undervisning de vanligvis får? - Kan du trekke frem en eller flere	Fordeler og ulemper? Valgmuligheter? Øve på noe man ikke kan så godt, Tidsbruk (nok tid til øving?), Realistisk?

	hendelser der du ble vitne til et viktig øyeblikk i elevens øving?	
	• På hvilken måte skiller denne metoden seg fra din undervisningspraksis? - Hvorfor er dette mer / mindre krevende - Er det noe du har erfart eller lært som du vil ta med videre i din karriere eller undervisningspraksis? • Hvordan synes du rammene og strukturen til modellen påvirket lærerens rolle? - Kan du sette ord på din rolle som lærer gjennom perioden? • Hvordan opplever du å ta kontakt med elever, i situasjoner hvor elevene trenger din støtte og veiledning?	Mindre lærerstyrt, mer elevsentrert - Hva får man og hva mister man i en slik undervisning? Hva/hvorfor? Ved valg av temaer som er ukjent for lærer
Hvordan erfarte lærer å bruke øvingsmodellen med styrketrening?	• Hvordan erfarte du dette sammenlignet med tidligere undervisningsmetoder i styrketrening? - Hva har du gjort tidligere når du har undervist styrketrening? • Hvordan opplevde du elevens styrketrening med fokus på kvalitet i utførelse?	Sirkeltrening, crossfit, tabata?
Basert på observasjoner	• Jeg observerte at..... • I mine observasjonsnotater har jeg notert... • Jeg hørte en elev si..... • Jeg så at du.....	- Kan du utdype dette? - Hva tenker du om dette? - Hva er grunnen? - Hva kan forklare det?
Hvordan erfarte lærer å arbeide med styrketrening med utgangspunkt i elevenes læring og utvikling?	• På hvilke måter opplevde du at elevene reflekterte over egen læring og utvikling i styrketrening (Ref. til kompetansemål) • Hva tenker du om vurdering av	Observere gjennomføring,

	elever ved bruk av denne modellen? • Hvordan erfarte du at elevene var med fra start? Eller tok det litt tid før de “kom inn i” denne måten å lære på og øve på? • Har synet ditt på øving endret seg gjennom perioden?	hvordan de svarer for seg, levere plan og refleksjon?
Avsluttende spørsmål	• Har denne perioden gjort noe med ditt syn på kroppsøvningsfaget? • Hvis du skulle planlegge dette neste periode med fokus på øving, hva ville du vektlagt? • Hvis du visste hvordan dette skulle bli ville du fortsatt deltatt? • Er det noe du mer du ønsker å si i dette intervjuet?	Gjort annerledes

Tusen takk for et fint intervju!

Vedlegg 7 - Intervjuguide elever

Intervjuguide til «Å lære styrketrening gjennom øving»

<i>Introduksjon:</i>	Du har hatt en periode i kroppsøving der vi har holdt og observert undervisningstimene, som (kanskje) har vært lagt opp på en litt annen måte enn det du er vant med. Øving har stått i fokus med vekt på styrketrening. Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere og elever erfarer bruk av øvingsmodellen i kroppsøving med vekt på styrketrening. Problemstilling: "Hvordan erfarer lærere og elever på Vg3 implementeringen av øvingsmodellen i kroppsøving, med vekt på styrketrening?". Gjennom dette intervjuet ønsker vi å bli litt bedre kjent med dere og ikke minst få bedre innsikt i hvordan du/dere har erfart denne perioden.
<i>Rettigheter:</i>	Informere om rettigheter (personvern - SIKT/FEK)
<i>Anonymitet:</i>	Ditt navn vil bli anonymisert.
<i>Lydopptak:</i>	Intervjuet vil bli tatt opp på Nettskjema-diktafon og transkribert. Hvis ønskelig, sendes transkripsjonen til deg til gjennomlesning
<i>Tid:</i>	Intervjuet vil ta ca. en time.
<i>Oppfølgingsspørsmål:</i>	Hva mener du med ...? Kan du forklare ...? Hvorfor synes du det? Kan du komme med et eksempel? Jeg har veldig lyst til å høre mer om det, kan du ...?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Stikkord
Hvordan erfarer elever bruken av <u>øvingsmodellen</u> i kroppsøving?	• Hvordan erfarte du/dere å bruke øvingsmodellen i timene? • Hva øvde du/dere på? - Hvordan valgte du målet ditt? - Hvordan erfarte du å selv velge hva du skulle jobbe med? - Har du nådd målet ditt? • Hadde du/dere nok tid til å øve for å utvikle deg/dere?	Meningsfull oppgave, tydeliggjøre mål, hva er kvalitet - Lett/vanskelig Tilstrekkelig tid?
Hvordan erfarer elever å jobbe med <u>styrketrening</u> ved bruk av øvingsmodellen?	• Trener du/dere styrketrening til vanlig? - Lærte du noe nytt innen styrketrening? • Hvordan erfarte du/dere det å jobbe med styrketrening på denne måten	Studio: meningsfullt? økt bevissthet? Tid

	- På hvilke måter skiller denne formen for styrketrening seg fra måten du har trent styrke tidligere? • Hvordan opplevde du selve treningsøktene med fokus på kvalitet på utførelse?	Teknikk, kontroll, bevissthet over hvorfor og hvordan
Basert på observasjoner	• Jeg observerte at..... • I mine observasjonsnotater har jeg notert... • Jeg hørte en elev si..... • Jeg så at du.....	- Kan du utdype dette? - Hva tenker du om dette? - Hva er grunnen? - Hva kan forklare det?
Hvordan elever opplever <u>egen læring og utvikling</u> ved bruk av øvingsmodellen	• Har du lært noe gjennom øvingsperioden? - Erfarte du at valg av relevant tema utviklet din gjennomføring eller forståelse av styrkeøvelsene? • Kan du gi et eksempel på en konkret situasjon eller øvelse der du merket læring/utvikling? • Hvordan tror du denne måten å trene styrke på kan påvirke din videre trening og livsstil? - Ser du for deg at du kan bruke det du har lært denne perioden i egen trening etter vgs? - Hvorfor og hvorfor ikke?	Planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening og forklare hvordan dette kan medvirke til en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang Øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne forutsetninger
Avsluttende spørsmål	• Har det gjort noe med klassen og læringsmiljøet at dere gjennomførte dette prosjektet over så lang tid? • Hva er det viktigste du tar med deg videre om <u>å øve</u> på noe? • Har denne perioden gjort noe med ditt syn på kroppsøvfaget? • Er det noe du mer du ønsker å si i dette intervjuet?	Elevens fremtid

Tusen takk for et fint intervju!

Vedlegg 8 - SIKT

04.09.2025, 10:30

Vurdering av behandling av personopplysninger - Ref. 210399



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
210399

Type vurdering
Automatisk

Dato
03.09.2025

Tittel
Å lære styrketrening gjennom øving

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

Prosjektansvarlig
Hilde Lohne Seiler

Student
Thea Pauline Myhra

Akademisk nivå
Master

Behandlingsperiode
13.10.2025 – 01.08.2026

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

- Navn
- Fødselsdato
- Stemme på lydopptak

Lovlig grunnlag
Samtykke, jf. GDPR art. 6(1)(a)

^ Konklusjon

Vi har vurdert at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personvernregelverket, og kan starte. Opplysningene kan behandles til og med 01.08.2026.

Grunnlag for automatisk vurdering

Prosjektet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)

<https://meldeskjema.sikt.no/68b577bc-a40b-4cc7-ae83-c4ee143747bb/vurdering>

1/2

- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 9 - FEK



Thea Pauline Myhra

Tidspunkt for godkjenning: 26/10/2025

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Å lære styrketrening gjennom øving - RITM0343419

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

Kommentar fra godkjenner:

Revidert søknad er godkjent av Fek.
Lykke til med studien!

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

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00