

Skadeforebygging med øvingsmodellen som rammeverk

En praksisnær undersøkelse av elever og lærers opplevelser av
øvingsmodellen som rammeverk i skadeforebyggende trening

SONDRE BRUVOLL FURSETH

MAGNUS FRØYEN MILTER

Veiledere

Hilde Lohne Seiler

Erik Kaarstein

Universitetet i Agder, våren 2026

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Forord

Fem år som lektorstudenter ved Universitetet i Agder har kommet og gått. Gjennom disse fem årene som studenter har vi fått mange flotte minner, møtt mange flotte mennesker og lært mye nytt om oss selv og vår plass i denne verden. Gjennom studiet har vi tilegnet oss mye kunnskap og erfaringer som vi gleder oss til å ta med videre inn i voksenlivet. Til høsten ser vi frem mot å gi av oss selv og møte flere flotte mennesker på våre nye arbeidsplasser. Arbeidet vårt med masteroppgaven har gitt oss mange nye perspektiver og kunnskap som kommer til å bli med oss gjennom vår profesjonelle karriere. Vi lo sammen, vi gråt sammen og deretter begynte vi å jobbe med oppgaven.

Gjennom hele arbeidsprosessen har vi fått fantastisk veiledning av våre veiledere. Vi ønsker å gi en stor takk til Hilde Lohne Seiler og Erik Kaarstein som har kommet med gode råd, veiledning og kunnskap som strekker seg over alle forventninger. I tillegg ønsker vi å gi en takk til deltakerne i prosjektet som sa seg villige til å bli intervjuet. I tillegg takker vi de øvrige elevene i undervisningsopplegget.

Til slutt ønsker vi å takke for samarbeidet vårt som medstudenter og forskere gjennom prosjektet. For alle timene med skriving, diskusjoner og psykoseinduserende skriveøkter for å nå tidsfrister. Å samarbeide med et prosjekt over en så lang tidslinje er krevende, og vi ser tilbake på en prosess fylt med tillit, forståelse og engasjement. Uten dette samarbeidet hadde denne oppgaven ikke vært mulig, og vi er takknemlige for at vi valgte å gjennomgå denne prosessen sammen.

Kristiansand, mai 2026

Sondre Bruvoll Furseth og Magnus Frøyen Milter

Sammendrag

Skader er en utfordring blant elever i ungdomsidrett. Til tross for dokumenterte effekter av skadeforebyggende treningsprogrammer, er gapet mellom kunnskap og praksis i skolen en pågående utfordring. Øvingsmodellen er en pedagogisk modell utviklet av Aggerholm et al. (2018) som plasserer øving som faglig kjerne og som potensielt kan adressere flere av de utfordringene tidligere forskning har påpekt rundt etterlevelse og opplevd relevans i skadeforebyggende arbeid. Studien undersøker hvordan elever og lærere opplever øvingsmodellen som et middel til økt kunnskap om skadeforebygging i idrettsfag. Studien har et kvalitativt og praksisnært forskningsdesign som er forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Utvalget bestod av 24 elever fra en breddeidrett 2-klasse og faglæreren deres ved en videregående skole i Sør-Norge. Datamaterialet ble produsert gjennom feltnotater fra en fire ukers intervensjonsperiode, fire fokusgruppeintervjuer med elevene og et individuelt intervju med læreren. Materialet ble analysert ved hjelp av refleksiv tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke (2019, 2022). Analysen genererte fem temaer: mulighet for egne valg og relevans som drivkraft for læring, spenningen mellom frihet og behov for veiledning, kroppsliggjøring av kunnskap fra teori til praksis, samarbeidets sosiale og faglige funksjon og tidsrammens betydning for læringsutbytte og progresjon. Funnene viser at elevene opplevde øvingsmodellen som et meningsfullt rammeverk, samtidig som autonomien forutsatte tilstrekkelig veiledning fra læreren. Vi konkluderte med at øvingsmodellen kan tilrettelegge for skadeforebyggende læring som er meningsfull og kroppsliggjort, men forutsetter både tid, lærerkompetanse og en faglig kontekst der elevene kan ta informerte valg.

Nøkkelord: Øvingsmodellen, skadeforebygging, breddeidrett, refleksiv tematisk analyse, idrettsfag, autonomi, kroppsliggjort kunnskap.

Abstract

Injuries are a challenge among adolescent athletes. Despite documented effects of injury-prevention training programs, the gap between knowledge and practice in schools is an ongoing challenge. The practising model is a pedagogical model developed by Aggerholm et al. (2018) that places practising at the core of physical education and may address several challenges highlighted by previous research regarding adherence and perceived relevance in injury-prevention work. This study examines how students and teachers experience the practising model as a means of increasing knowledge about injury prevention in sports studies. The study has a qualitative, practice-oriented research design which is grounded in a social constructivist perspective. The sample consisted of 24 students from a breddeidrett 2 class (general sports studies) along with their teacher at an upper secondary school in southern Norway. Data was generated from field notes collected during a four-week intervention period, four focus group interviews with students, and an individual interview with the teacher. The material was analyzed using reflexive thematic analysis following Braun and Clarke (2019, 2022). The analysis generated five themes: *autonomy and relevance as drivers of learning, the tension between freedom and the need for guidance, the embodiment of knowledge from theory to practice, the social and pedagogical function of collaboration and the significance of the timeframe for learning outcomes and progression*. The findings show that students experienced the practising model as a meaningful framework, while autonomy required sufficient teacher guidance. We concluded that the practising model can facilitate meaningful, embodied injury-prevention learning but requires sufficient time, teacher competence, and a subject-specific context in which students can make informed choices.

Keywords: Practising model, injury prevention, sports studies, reflexive thematic analysis, autonomy, embodied knowledge.

Redegjørelse for arbeidsfordeling

Siden prosjektet startet opp i juni 2025, har vi aktivt bidratt til å gjennomføre prosjektet så ordentlig som mulig. Her forteller vi litt om vår arbeidsfordeling.

Vi startet med å lage en tentativ tidsplan der vi inkluderte både månedlige og ukentlige mål. Denne planen gjorde at vi alltid visste hva slags forventninger vi hadde til oss selv og hverandre. Deretter fordelte vi ulike delkapitler, før vi leste igjennom hverandres arbeid og diskuterte. På denne måten ble hele oppgaven et produkt av begges arbeid, og fordelingen ga oss en mer jevn progresjon fra start til slutt.

Sondre har tatt ansvar for metodekapittelet, men begge har skrevet og diskutert hvert kapittel og underkapittel. Resten av oppgaven har vi skrevet sammen og kan dermed påstå at masteroppgaven er et produkt av et godt samarbeid.

Gjennom hele prosessen har vi fått god hjelp fra våre veiledere Hilde Lohne Seiler og Erik Kaarstein. De har kommet med innspill rundt studiens problemstilling og gitt gode veiledninger underveis som har vært til stor hjelp. Vi understreker derimot at det er vi som har stått for de endelige beslutningene.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1. Introduksjon.....	1
1.2. Formål og problemstilling.....	2
2.0 Kontekst og tidligere forskning	3
2.1 Læreplanen i breddeidrett.....	3
2.1.1 Fagets relevans og sentrale verdier	4
2.1.2 Kjerneelementer i breddeidrett	4
2.1.3 Kompetansemål etter breddeidrett 2	5
2.1.4 Tverrfaglige tema	5
2.2 Skadeforebygging som læringsinnhold	6
2.3 Tidligere forskning	7
2.3.1 Forskning på skadeforebygging i ungdomsidrett	7
2.3.2 Forskning på øvingsmodellen.....	9
2.3.3 Praksisnær forskning i kroppsøving og idrettsfag	11
3.0 Teoretisk rammeverk	14
3.1 Øvingsmodellen som pedagogisk rammeverk	14
3.1.1 De syv kjennetegnene ved øvingsprosessen	15
3.1.2 De fire ikke-forhandlingsbare trekkene	15
3.1.3 Movement capability og kroppsliggjort kunnskap.....	16
3.2 Sentrale læringsbegreper i øvingsmodellen.....	17
3.2.1 Autonomi og handlekraft	17
3.2.2 Refleksjon som kroppsliggjort prosess	19
3.2.3 Samarbeid som læringsressurs.....	20
3.3 Teoretisk rammeverk som metodisk verktøy.....	21
4.0 Metode.....	22
4.1 Vår forskerposisjonering	22
4.2 Valg av design	24
4.2.1 Kvalitativ forskning	24
4.2.2 Praksisnær forskning	25
4.2.3 Utvalg og deltakere	25
4.3 Rekruttering.....	26
4.4 Utforming og gjennomføring av undervisningsopplegg	27
4.5 Produksjon av empirisk materiale	28
4.5.1 Intervjuguide	29

4.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer og lærerintervju	30
4.6 Transkribering av intervjuer	31
4.7 Refleksiv tematisk analyse	31
4.7.1 De seks fasene	32
4.8 Ethiske overveielser	36
4.8.1 SIKT- og FEK-godkjenning.....	36
4.8.2 Informert samtykke.....	36
4.8.3 Konfidensialitet og anonymitet.....	37
4.8.4 Asymmetrisk maktbalanse	37
4.8.5 Troverdighet.....	38
4.9 Redegjørelse for bruk av KI i oppgaven.....	41
5 Presentasjon av funn	42
5.1 Mulighet for egne valg og relevans som drivkraft for læring	42
5.2 Spenning mellom frihet og behov for veiledning.....	44
5.3 Kroppsliggjøring av kunnskap, fra teori til praksis	46
5.4 Samarbeidets sosiale og faglige funksjon	47
5.5 Tidsrammens betydning for læringsutbytte og progresjon.....	49
6 Diskusjon	51
6.1 Diskusjon av funn	51
6.1.1 Anerkjennelse av elevenes subjektivitet	51
6.1.2 Fokus på innhold og mål for øvingen.....	53
6.1.3 Spesifisering og forhandling om standarder for bevegelseskvalitet	55
6.1.4 Tilstrekkelig tid	57
6.2 Metodisk diskusjon	59
7.0 Avslutning	64
7.1 Konklusjon.....	64
7.2 Forslag til videre forskning	66
Kildeliste	67
Vedlegg 1 Utarbeidelse av undervisningsopplegget.....	74
Litteraturliste vedlegg 1	76
Vedlegg 2- Informasjonsskriv til lærer	78
Vedlegg 3- Informasjonsskriv til elever	79
Vedlegg 4- Intervjuguide lærer	80
Vedlegg 5- intervjuguide elever.....	81
Vedlegg 6- Godkjenning SIKT	82
Vedlegg 7- Godkjenning FEK.....	83

1.0 Introduksjon

1.1. Introduksjon

Skader blant elever utgjør en betydelig utfordring i den norske videregående skolen. Forskning viser at omtrent 35 % av deltakerne i ungdomsidrett (11–18 år) får skader som krever medisinsk oppfølging hvert år (Emery et al., 2015). Slike skader fører til fravær fra trening og konkurranse, krever helsetjenester og kan påvirke langsiktig helse. For elever som kombinerer organisert idrett på fritiden med idrettsfaglige aktiviteter i skolen vil trenings- og belastningsmengden øke, som kan føre til økt skaderisiko. Blienkendaal et al. (2018) og Bahr og Krosshaug (2005) belyser hvordan totalbelastning over tid er en sentral faktor for utvikling av belastningsskader og hvordan unge utøvere som trener i flere kontekster samtidig er særlig utsatt. I en breddeidrettskontekst der elevene har valgt en idrettsfaglig fordypning og ofte er aktive i klubbidrett ved siden av skolen, vil elever ha en krevende belastningsmengde som vil foregå over et lengre tidsspenn.

Tidligere forskning viser at øvelsesbaserte styrkeprogrammer kan føre til en betydelig reduksjon i skader i organisert ungdomsidrett (Bahr & Krosshaug, 2005; Rössler et al., 2014). Til tross for et godt empirisk grunnlag for pedagogiske modeller er gapet mellom forskningsbasert kunnskap og praktisk gjennomføring i skolen en gjennomgående utfordring (Herlitz et al., 2020; Soligard et al., 2008). Overordnet del i læreplanverket (LK20) legger vekt på livslang bevegelsesglede og folkehelse, men disse intensjonene gjenspeiles kun delvis i de fagspesifikke kompetansemålene innenfor idrettsfagene (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2019, 2020a, 2020b). I aktivitetslære finnes det for eksempel kun ett eksplisitt kompetansemål om skadeforebyggende trening. Dette målet er å “planlegge og gjennomføre skadeforebyggende trening” som finnes i aktivitetslære 1. På de senere trinnene er kompetansemål rundt skadeforebygging fraværende (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette skillet mellom overordnede intensjoner og konkrete fagmål skaper spørsmål om hvordan skadeforebygging kan implementeres pedagogisk i skolen og hvilke didaktiske rammer som kan understøtte dette arbeidet.

Vår faglige bakgrunn som lektorstudenter i idrettsvitenskap, kombinert med egne erfaringer som idrettsutøvere og fremtidige lærere, har formet vår interesse for hvordan skadeforebygging kan brukes som læringsinnhold i skolen. I møte med øvingsmodellen (the practising model), heretter omtalt som øvingsmodellen, har vi forsøkt å anvende et pedagogisk rammeverk som potensielt kunne knytte sammen den teoretiske kunnskapen om skadeforebygging og elevenes egen idrettslige praksis. Øvingsmodellen ble utviklet av Aggerholm et al. (2018) og videreført av Barker et al. (2018) som en pedagogisk modell der øving plasseres som faglig kjerne, der elevene får autonomi til å arbeide med selvvalgte bevegelser innenfor et strukturert rammeverk. Modellen tilbyr et perspektiv som kan adressere flere av de utfordringene tidligere forskning har påpekt, særlig elever og læreres opplevde irrelevans og lav etterlevelse i skadeforebyggende arbeid (Rössler et al., 2014; Soligard et al., 2008).

1.2. Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan øvingsmodellen kan fungere som pedagogisk rammeverk for skadeforebyggende arbeid i en breddeidrettskontekst. Studien søker å bidra med innsikt i hvordan elever og lærere opplever modellen i møte med dette tematiske innholdet og hvordan slike erfaringer kan informere videre didaktisk og forskningsmessig arbeid med skadeforebygging i idrettsfag. Dette leder fram til følgende problemstilling:

Hvordan opplever elever og lærere øvingsmodellen som et middel til økt kunnskap om skadeforebygging i idrettsfag?

2.0 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres studiens faglige kontekst samt et utvalg av tidligere forskning som vi anser som relevant for studiens problemstilling. Kapittelet er strukturert i to deler, der den første delen redegjør for studiens tematikk i læreplanen og breddeidrett som fag. Deretter presenteres tidligere forskning rundt skadeforebygging i ungdomsidrett, øvingsmodellen som pedagogisk modell og praksisnær forskning i idrettsfaget breddeidrett. Selv om det teoretiske rammeverket rundt pedagogiske modeller er forsket mye på, er forskning rundt implementeringen av øvingsmodellen i en idrettsfaglig kontekst begrenset. Derfor har vi valgt å inkludere internasjonal forskning for å få en dypere forståelse av didaktiske modeller og kunnskap om praktisk implementering.

2.1 Læreplanen i breddeidrett

Studien er gjennomført innenfor faget breddeidrett 2, et programfag innen idrettsfag i den norske videregående skolen. Idrettsfag er et studieforberedende utdanningsprogram der elevene gjennom tre år tilegner seg en bred idrettsfaglig kompetanse som kvalifiserer for høyere utdanning og samtidig gir kompetanse for arbeid innenfor idrett, helse, undervisning og lederskap (Utdanningsdirektoratet, 2025b). Breddeidrett er et av flere programfag innenfor idrettsfag og kjennetegnes av en allsidig tilnærming til ulike idrettsaktiviteter. Faget er forankret i læreplanen IDR06-03, som er en del av LK20, en videreutvikling av Kunnskapsløftet 2006 (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Læreplanen i breddeidrett består av tre fagnivåer (breddeidrett 1, 2 og 3) med ulike føringer og kompetansemål, samlet under den overordnede læreplanen for breddeidrett (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Brattenborg og Engebretsen (2021) argumenterer for at LK20 fokuserer på at elevene skal bevisstgjøre seg sin egen læringsprosess, der de får muligheten til ”å lære å lære”. Utdanningsdirektoratet (2025b) presiserer at breddeidrett handler om helsefremmende trening med fokus på allsidighet.

LK20 består av en overordnet del som beskriver verdier og prinsipper for opplæringen og fagspesifikke læreplaner som beskriver konkrete kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den overordnede delen er fellesgyldig for alle fag og programområder, inkludert idrettsfag, og legger føringer som er særlig relevante for studiens tematikk. Sentrale verdier som menneskeverdet, helse, livsmestring, læring og dannelse gir et bredt grunnlag for hvordan skadeforebyggende kompetanse kan forstås som mer enn et tematisk innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.1.1 Fagets relevans og sentrale verdier

Av læreplanens fagspesifikke deler er det særlig fagets relevans og sentrale verdier som er relevante for studiens tematikk. Her kommer det fram at breddeidrett skal stimulere til allsidig utvikling, helsefremmende aktivitet og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Faget retter seg mot elever som ønsker en bred idrettsfaglig kompetanse uten nødvendigvis å spesialisere seg i en spesifikk idrett. Videre skal breddeidrett bidra til læring og utvikling ved å fasilitere for skapende læringsprosesser som bidrar til at elevene blir nytenkende, nysgjerrige og engasjerte. Læreplanen viser også til at elevene skal oppnå disse verdiene både individuelt og i sosiale fellesskap. Til slutt blir kritisk tenking og refleksjon rundt hvordan trening og livsstil påvirker helsen trukket frem som et sentralt element (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.1.2 Kjerneelementer i breddeidrett

LK20 viser til tre kjerneelementer i faget breddeidrett. Det første elementet er allsidighet som omhandler at faget skal tilrettelegge for opplevelser, mestring og glede gjennom individuell deltakelse og i samspill med andre. Det neste elementet er trening og helse, som handler om at elevene skal tilegne seg kunnskap om trening og forhold som påvirker helsen. De skal i tillegg bruke dette for å ta ansvar for egen helse. Det siste elementet handler om holdning, innsats og samhandling. Her skal elevene utvikle holdninger, etiske og moralske verdier gjennom respektfull atferd og samarbeid med andre. Til slutt vises det til at faget skal utvikle elevens evne til å skape gode relasjoner og bidra til god helse og trivsel for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.1.3 Kompetansemål etter breddeidrett 2

Utdanningsdirektoratet (2017, s. 12) beskriver at «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» Vårt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i de gjeldende kompetansemålene for breddeidrett 2, der elevene blant annet skal kunne planlegge og praktisere helsefremmende trening ut fra egen helsetilstand og forutsetninger og bruke treningsformer, metoder og øvelser for å utvikle ferdigheter i basistrening som er relevante for noen utvalgte aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Utdanningsdirektoratet (2025a) viser til at de ulike delene av LK20 henger tett sammen. Overordnet del gir retning for opplæring i fagene, og læreplanene for fagene supplerer ved å beskrive innhold og mål som danner grunnlaget for planlegging og gjennomføring. Derfor må fagets kompetansemål ses i lys av overordnede temaer som blant annet verdigrunnlaget, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2025a).

2.1.4 Tverrfaglige tema

Mens kjerneelementer og kompetansemål gir den fagspesifikke rammen for breddeidrett, plasserer LK20 også faget innenfor tre overordnede tverrfaglige tema som krysser fag og programområder. Utdanningsdirektoratet (2017) viser til at skolen skal tilrettelegge for læring innen folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Folkehelse og livsmestring er et spesielt relevant tema for studiens tematikk, der det i breddeidrett handler om å fremme fysisk og psykisk helse og å gi elevene verktøyene til å ta ansvarlige valg (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Tverrfaglige tema ble innført i LK20 som et svar på behovet for å arbeide med samfunnsutfordringer som krysser fag (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Brattenborg og Engebretsen (2021) argumenterer for at tverrfaglige tema gir læreren et utgangspunkt for å koble fagspesifikt innhold til større livsspørsmål, og at dette er særlig relevant i fag som breddeidrett, der elevenes læring naturlig berører helse, livsstil og personlig utvikling. Skadeforebyggende kompetanse bygger på fysisk helse og elevenes evne til å regulere belastning over tid og kjenne kroppens begrensninger. Denne formen for danning er med på å tilrettelegge for

livsmestring som fortsetter utover skolegangen og inn i videre idrettsdeltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2020a).

2.2 Skadeforebygging som læringsinnhold

Van Mechelen, Hlobil og Kemper (1992) argumenterer for viktigheten av å gjøre tiltak for å redusere skaderisikoen i idrett. Artikkelen presenterer en modell for skadeforebygging som inneholder fire trinn: kartlegging av skaderisiko, identifisering av risikofaktorer, utvikling av forebyggende tiltak og evaluering av trinnenes effekt. Det er spesielt de første tre trinnene vi anser som relevante i vår studie, der elevene, ved bruk av øvingsmodellen, velger øvelser knyttet til sin egen idrett og gjør en kartlegging av egne risikofaktorer. Denne kartleggingen er knyttet opp mot trinn 1 og 2 i den skadeforebyggende modellen til Van Mechelen, Hlobil og Kemper (1992). Trinn 3 i denne modellen blir også gjennomført ved at elevene utvikler sine egne skadeforebyggende tiltak ut fra egne forutsetninger.

Maurice et al. (2001) utvider denne forståelsen ved å peke på skadeforebygging som et omfattende begrep med flere påvirkende faktorer. Selv om begrepet i utgangspunktet er utviklet i en idrettsmedisinsk og epidemiologisk sammenheng, har Maurice et al. (2001) bidratt til å tydeliggjøre hvordan skadeforebygging kan forstås både i forskning og praksis. På bakgrunn av dette ser vi i vår studie skadeforebygging som et helhetlig arbeid der elevene tilegner seg kunnskap om hvordan skader unngås, samtidig som de utvikler en forståelse av hvordan omgivelsene påvirker trygghet, belastning og helse.

Bahr og Krosshaug (2005) videreutvikler denne forståelsen ved å forklare at idrettsskader ofte oppstår som følge av flere årsaker. De trekker frem at en må forstå skader som en kombinasjon av belastning, situasjonelle faktorer og utøverens individuelle forutsetninger. I en breddeidrettskontekst vil det være viktig å gjøre elevene oppmerksomme på denne kombinasjonen, ettersom aktiviteten de gjennomfører i skolen bare gir et delvis bilde av den totale aktivitetsbelastningen og

skaderisikoen til elevene. Dermed kan økt kunnskap rundt skader og skadeforebyggende tiltak hjelpe elevene med å ta bedre valg rundt egen helse.

Forståelsen av skadeforebygging som et helhetlig læringsinnhold ligger til grunn for studiens problemstilling, slik den ble presentert i kapittel 1.2, og for valget av øvingsmodellen som pedagogisk rammeverk for arbeidet vårt i denne studien. Øvingsmodellen ble utviklet av Aggerholm et al. (2018) og videreført av Barker et al. (2018) og er en pedagogisk modell som plasserer øving som faglig kjerne, der elevene får muligheten til å oppleve autonomi til å arbeide med selvvalgte bevegelser innenfor et strukturert rammeverk. Modellen utdypes nærmere i kapittel 3. Med utgangspunkt i skadeforebygging som en helhetlig prosess der kunnskap, bevissthet og refleksjon blir anvendt, settes det også større krav til elevenes rolle i læringsprosessen.

2.3 Tidligere forskning

2.3.1 Forskning på skadeforebygging i ungdomsidrett

Forskningsfeltet rundt skadeforebygging i ungdomsidrett er stort, og kunnskap om hvilke tiltak som virker er godt etablert. For vår studie er det imidlertid særlig to spørsmål som er relevante: hvilke prinsipper som ligger til grunn for effektive skadeforebyggende programmer, og hvilke utfordringer som oppstår når slike programmer skal implementeres i praksis. I dette delkapittelet presenteres forskning som forsøker å besvare disse to spørsmålene, før vi kobler funnene til studiens skolekontekst.

Skadeforebygging i ungdomsidrett er et veletablert fagfelt internasjonalt, spesielt rundt effekten av nevro-muskulære treningsprogrammer. Emery et al. (2015) argumenterer for at denne typen programmer reduserer skaderisiko hos unge utøvere, spesielt for øvelser som er rettet mot balanse, styrke og koordinasjon. Videre viser forskningen at en kombinasjon av disse øvelsene gir en større skadeforebyggende effekt sammenlignet med enkeltstående tiltak. Soligard et al. (2008) dokumenterer at det strukturerte oppvarmingsprogrammet FIFA 11+ har en betydelig reduksjon i

skadeomfanget hos unge kvinnelige fotballspillere og spesielt hos de som etterlever programmet konsekvent over tid. Studien viser videre til viktigheten av regelmessighet, progresjon og kvalitativ utførelse for at et slikt oppvarmingsprogram skal ha en skadereduserende effekt. Funnene til Soligard et al. (2008) og Emery et al. (2015) har bidratt til å etablere kunnskap rundt hvilke prinsipper som ligger til grunn for effektive skadeforebyggende programmer blant unge utøvere. Disse prinsippene er relevante for vår studie fordi de utgjør et faglig grunnlag elevene må forholde seg til når de selv skal velge øvelser. Prinsippene hjelper også elevene med å definere hva skadeforebyggende kvalitet innebærer ved praktisk gjennomføring.

Til tross for at det finnes solid empirisk grunnlag for hvilke skadeforebyggende tiltak som har en effekt, er gapet mellom kunnskap og praksis et gjennomgående tema i forskningen. Rössler et al. (2014) viser i en systematisk oversikt at implementeringen av øvelsesbaserte skadeforebyggende treningsprogrammer reduserer skaderisikoen i ungdomsidrett, men at effekten avhenger av høy etterlevelse fra deltakerne. Implementering og etterlevelse fremstår dermed som like avgjørende for total skaderedusering som programmets innhold. Dette understøttes av Steffen et al. (2013), som i en klyngerandomisert studie av FIFA 11+ fant at treneropplæring gjennom en praktisk workshop førte til høyere etterlevelse av programmet enn tilgang til nettbasert programmateriale uten tilsyn fra forskerne. Studien fant ikke signifikante forskjeller i skaderisiko mellom implementeringsgruppene, men viste at måten et skadeforebyggende treningsprogram formidles og forankres hos trenerne har betydning for om programmet faktisk blir gjennomført i praksis. Funnene er derfor relevante for vår studie fordi de tydeliggjør at skadeforebyggende kunnskap ikke automatisk omsettes til praksis, men må støttes gjennom pedagogisk tilrettelegging og oppfølging. For vår studie er dette relevant fordi øvingsmodellen kan forstås som et pedagogisk svar på utfordringer rundt etterlevelse ved at elevene selv velger og utvikler øvelser knyttet til egen idrett. Opplevd relevans og eierskap kan bidra til at elevene gjennomfører treningen mer konsekvent.

Et lignende perspektiv blir tatt opp av Blienkendaal et al. (2018) der balansen mellom treningsmengde og restitusjon blir belyst som sentral for å unngå belastningsskader

blant unge utøvere. Studien argumenterer for regulering av treningsbelastning som en nødvendig del av helhetlig skadeforebygging. Mange elever kombinerer idrett i skolen med annen aktivitet på fritiden, noe som er svært aktuelt i en breddeidrettskontekst. Den samlede treningsbelastningen til elevene kan dermed være høyere enn det forskningen tradisjonelt har tatt høyde for, noe som kan påvirke overførbarheten fra idrettslag til idrettsfag i skolen. For vår studie betyr dette at elevenes egne vurderinger rundt belastning og restitusjon blir en viktig del av det å trene skadeforebyggende.

Herlitz et al. (2020) fremhever at skadeforebygging i skolesammenheng er noe som er lite forsket på sammenlignet med generell forskning rundt skadeforebyggende tiltak. Flere av studiene nevnt over er gjennomført i idrettsklubber og lag der overførbarheten til en skolekontekst ikke nødvendigvis vil være direkte. Herlitz et al. (2020) viser videre til lignende utfordringer i en systematisk oversikt over skolebaserte helseintervensjoner og peker på fire sentrale punkter som kan hindre vedvarende implementering i skolen. Disse punktene er mangel på tid, manglende ressurser, fravær samt lærerskifter og mangel på kontinuitet over tid. I en idrettsfaglig kontekst må læreren balansere arbeidet med skadeforebyggende kompetanse mot kompetansemålene i breddeidrett innenfor fagets totale undervisningstimer. Det manglende kunnskapsgrunnlaget om skadeforebygging i skolen, kombinert med de strukturelle utfordringene Herlitz et al. (2020) påpeker, utgjør et kunnskapsgap som vår studie søker å bidra til å belyse.

2.3.2 Forskning på øvingsmodellen

Øvingsmodellen er en relativt ny pedagogisk modell innen forskning i skolekontekst. Sloterdijk (2013) bygger videre på Arendts (1958) argument om at det finnes tre grunnleggende aktivitetsformer (labor, work og action) og legger til øving (practising) som en fjerde form for menneskelig aktivitet. På bakgrunn av Sloterdijks (2013) publiseringer utviklet Aggerholm et al. (2018) øvingsmodellen, som er en pedagogisk modell der øving står i sentrum. Modellen ble videreutviklet av Barker et al. (2018) gjennom begrepet *movement capability*, som beskriver elevens evne til å handle hensiktsmessig, reflektert og fleksibelt i ulike bevegelsessituasjoner. Barker et al. (2018) viser til hensiktsmessig handling, hvor kunnskap om bevegelse utvikles

gjennom gjentatte forsøk der elevene kontinuerlig tilpasser og forbedrer sin måte å bevege seg på. I vår studie har vi dermed jobbet for å gi elevene en forståelse av at øvingsmodellen er mer enn bare mekanisk gjentakelse av øvelser.

Øvingsmodellen faller inn under den større tradisjonen av models-based practice (MBP) i kroppsøving og idrett. Ifølge Casey (2014) er MBP en pedagogisk metode der spesifikke læringsmål, undervisningsmetoder og elevroller er basert på en klar modell. Sammenlignet med andre pedagogiske modeller som Sport Education, Teaching Games for Understanding og Cooperative Learning er øvingsmodellen en nyere tilnærming der øving står i fokus som det faglige hovedinnholdet (Aggerholm et al., 2018). Casey (2014) påpeker imidlertid at modellbaserte metoder kan bli overfladiske i implementeringen hvis læreren ikke har en grundig forståelse av modellens prinsipper. Derfor har vi vært tydelige på å lese oss opp og dele vår kunnskap rundt øvingsmodellen med studiens deltakere for å danne et kunnskapsgrunnlag rundt modellens rammer og praktiske implementering.

Fjellner et al. (2025) fremhever at det per publiseringen av deres studie kun er fire studier som har undersøkt øvingsmodellen i praksis. De aktuelle artiklene er primært utført i en kroppsøvingssammenheng, og forskningen på øvingsmodellen i andre idrettsfag som breddeidrett er, så vidt vi vet, ikke utført. Lindgren og Barker (2019) undersøkte implementeringen av en bevegelsesorientert versjon av øvingsmodellen i kroppsøving og fant at elevene utviklet bedre forståelse av egen læring og spesielt om hvordan de selv beveger seg. Samtidig viser resultatene at noen elever slet med å håndtere friheten modellen ga dem. Lindgren og Barker (2019) peker på at lærerens rolle som fasilitator er viktig for at modellen skal være i stand til å fungere som tiltenkt.

Askildsen og Aggerholm (2024) gjennomførte en fenomenologisk studie av elevenes erfaringer med øvingsmodellen. Studien viser at elevenes opplevelse av å øve handler om mer enn å mestre en enkel ferdighet der elevene brukte ord som usikkerhet, prøving, gjentakelse, justering samt oppmerksomhet mot det som ennå ikke sitter for å beskrive øvingen. Funnene viser at elevenes opplevelser av det å øve har en stor

betydning for hva de får ut av læringen. I en oppfølgende studie undersøkte Askildsen og Løndal (2024) lærerens erfaringer med implementeringen av øvingsmodellen. Her blir overgangen fra organisator og aktivitetsleder til en mer spørrende lærer med tett elevoppfølging kartlagt, og studien argumenterer for at lærerens rolle og etablerte handlingsmønstre blir utfordret med vilje til å tåle en viss grad av usikkerhet i undervisningen. Samlet sett viser forskningen på øvingsmodellen til en pedagogisk modell der både elevenes opplevelse og lærerens rolle er sentrale for at læring skal skje. Hvordan øvingsmodellen fungerer i breddeidrett og hvordan elever og lærere opplever modellen i arbeid med skadeforebygging er foreløpig et åpent spørsmål som vår studie søker å bidra til å belyse, og hvorvidt resultatene ville gjenspeile funnene til Lindgren og Barker (2019), Askildsen og Aggerholm (2024) og Askildsen og Løndal (2024) i en breddeidrettskontekst.

2.3.3 Praksisnær forskning i kroppsøving og idrettsfag

Praksisnær forskning er etterspurt i kroppsøvings- og idrettsfagsforskningen, spesielt av forskere som mener det er et behov for mer kunnskap rundt anvendelsen av pedagogiske modeller og undervisningsopplegg i praksis (Casey, 2014). Bjørke et al. (2021) viser til at lærere kan oppleve kompetansehevingstiltak som løsrevet fra konkrete utfordringer i egen undervisningspraksis. Derfor må forskning som søker å utvikle praksis strebe mot å utvikle kunnskap som er anvendbar i lærerens undervisningspraksis. I fag som breddeidrett, kroppsøving og aktivitetslære henger teori og praksis tett sammen, og dermed må lærerens didaktiske valg kontinuerlig tilpasses elevenes forutsetninger, erfaringer og kroppslig læring i ulike undervisningssituasjoner (Standal, 2015).

Bjørke et al. (2021) viser til spenningsfeltet mellom praksis og forskning i en studie av tre kroppsøvingslæreres profesjonelle utvikling i og etter et deltakende aksjonsforskningsprosjekt. Studien viser til hvordan lærere som deltar aktivt i slike prosesser gradvis kan utvikle en mer reflektert tilnærming til egen praksis, der teorien oppleves som nær og relevant for det de gjør i undervisningen. Samtidig viser funnene at lærernes videre utvikling etter prosjektets slutt tok ulike veier og at tidligere

erfaringer med kompetanseheving som overføring av kunnskap ovenfra kan begrense videre vekst selv etter et engasjerende prosjekt.

Bjørke og Quennerstedt (2023) argumenterer for at refleksjon i kroppsøvfingsfaget har vært forstått som noe som skjer utenfor aktiviteten, som for eksempel å sitte i en ring og diskutere hva en har gjort. De foreslår en alternativ forståelse der refleksjon blir kroppsliggjort og nært knyttet til bevegelseskonteksten, som en utforskende prosess der erfaring, handling og meningsskapning inngår i et gjensidig samspill. Standal et al. (2013) deler denne oppfatningen da de legger frem at forholdet mellom teori og praksis i fysisk pedagogikk ikke bør forstås som et skille, men som en samhandling der teoretisk kunnskap anvendes i praksis og forståelse utvikles i ulike praktiske situasjoner. Disse perspektivene danner et samlet grunnlag for studiens forståelse av hvordan elevenes læring kan forstås som en veksling mellom kroppslige erfaringer, refleksjoner og faglig kunnskap.

En nær tilknytning til den didaktiske praksisen gir tilgang til både handlinger og refleksjoner som er vanskeligere å legge merke til ved en mer distansert tilnærming (Fangen, 2010). Studiens metodologiske grunnlag blir nærmere beskrevet i metodekapittelet, men det er verdt å nevne at studiens praksisnære design er forankret i en forskningstradisjon der kunnskap utvikles i dialog med deltakerne i praksis. Selv om det meste av den praksisnære forskningen i idrettsfag i skolen er rettet mot en kroppsøvfingskontekst, er de grunnleggende prinsippene overførbare til breddeidrettskonteksten, der læreren må balansere mellom faglig styring og elevmedvirkning.

Samlet sett viser kapittelet at skadeforebygging er forankret i breddeidrettens læreplan gjennom kompetansemål om helsefremmende trening og folkehelse, at det finnes solid forskning på effektive skadeforebyggende tiltak, men også at implementering i en skolekontekst er underutforsket. Øvingsmodellen er en pedagogisk modell som potensielt kan adressere flere av disse utfordringene, men den er foreløpig ikke undersøkt i breddeidrett eller i arbeid med skadeforebygging spesifikt. Vår studie

søker å bidra til denne forskningen ved å undersøke hvordan elever og lærere i breddeidrett 2 erfarer øvingsmodellen som rammeverk for skadeforebyggende arbeid og hvilke didaktiske implikasjoner dette har for fagets undervisningspraksis.

De tre forskningsfeltene peker mot et felles behov for å tette gapet mellom kunnskap og praksis. Skadeforebyggingsforskningen viser til at skader kan bli redusert når skadeforebygging blir implementert med intensjon og etterlevelse. Forskningen på øvingsmodellen peker mot en pedagogisk tilnærming der elevens eierskap og lærerens rolle som fasilitator kan adressere utfordringer innen idrettsfagene. Den praksisnære forskningstradisjonen viser samtidig at slik kunnskap må utvikles i dialog med praksisfeltet for å være anvendbar i praksis. Dette grunnlaget har gjort at vi ønsket å undersøke om øvingsmodellen kan fungere som et didaktisk svar på skadeforebyggingens implementeringsutfordringer i idrettsfag.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer vi det teoretiske rammeverket som, sammen med tidligere forskning og kontekst, danner grunnlaget for diskusjonen i kapittel 6. Først gjør vi rede for øvingsmodellen som pedagogisk rammeverk, herunder modellens filosofiske forankring, de sentrale kjennetegnene ved øvingsprosessen, de fire ikke-forhandlingsbare trekkene og begrepet *movement capability*. Deretter utdyper vi tre sentrale læringsbegreper innenfor øvingsmodellen: autonomi, refleksjon og samarbeid. Disse begrepene gir et teoretisk grunnlag for å forstå hvordan elevenes og lærernes erfaringer med modellen kan tolkes.

3.1 Øvingsmodellen som pedagogisk rammeverk

Mens kapittel 2 redegjorde for øvingsmodellens utvikling og empiriske grunnlag, går vi i dette delkapitlet inn i modellens filosofiske og teoretiske forankring. Aggerholm et al. (2018) bygger modellen på Sloterdijks (2013) tenkning om øving som en grunnleggende menneskelig aktivitet med selvtransformerende potensial. Sloterdijk argumenterer i *You Must Change Your Life* for at mennesket fundamentalt er et øvende vesen. Gjennom begrepet *anthropotechnics* beskriver han de teknikkene mennesker anvender på seg selv for å forme og videreutvikle sin egen eksistens. Mens Arendts (1958) tre aktivitetsformer alle handler om hvordan mennesket forholder seg til verden gjennom å opprettholde livet, produsere ting eller delta i et offentlig fellesskap, plasserer Sloterdijk (2013) øving som en fjerde aktivitetsform som handler om hvordan mennesket forholder seg til seg selv. På denne måten kan en anse Sloterdijks (2013) bidrag som en måte å se innover i "jeg"-et og mot transformasjon av en selv. Denne forståelsen av øving som selvtransformerende praksis er et av de filosofiske grunnlagene i øvingsmodellen.

Aggerholm et al. (2018) supplerer Sloterdijks tenkning med Arendts (1958) forståelse av menneskelig handling. Arendt skiller mellom tre grunnleggende aktivitetsformer: arbeid (labor), virke (work) og handling (action). Sloterdijk (2013) legger til øving (practising) som en fjerde aktivitetsform, og denne plasseringen er sentral for hvordan

øvingsmodellen forstår elevenes læringsarbeid. Øving er verken rutinemessig arbeid eller målrettet produksjon, men en aktivitet som kjennetegnes av samtidig gjentakelse og åpenhet for det nye. Ved å forene disse to perspektivene utvikler Aggerholm et al. (2018) en modell som ser øving som både disiplin og utforskning.

3.1.1 De syv kjennetegnene ved øvingsprosessen

Aggerholm et al. (2018) identifiserer syv kjennetegn ved øvingsprosessen som veileder hvordan øving skal foregå i praksis. *Handlekraft* innebærer at eleven aktivt er bevisst på det han øver på, og at øvingen springer ut av elevens egen vilje snarere enn ytre tvang eller biologisk nødvendighet. Dette skiller øving fra ren trening av kroppen og forutsetter at eleven opplever seg selv som kilden til egne handlinger. *Innhold* viser til at øvingen må være forankret i et spesifikt og konkret bevegelsesinnhold som eleven kan rette oppmerksomheten mot. *Mål* handler om at øvingen er målrettet og søker noe spesifikt, enten en ny vane eller en forbedret mottakelighet for en bestemt bevegelseskvalitet. *Vertikalitet* beskriver elevenes streben mot forbedring og perfektjon, der utførelsen kan rangeres som bedre eller dårligere og der eleven søker utmerkelse. *Usikkerhet* er et grunnleggende element fordi det må være rom for forbedring; dersom man på forhånd vet at man vil lykkes, kan aktiviteten ikke klassifiseres som øving (Aggerholm et al., 2018; Lindgren & Barker, 2019). *Innsats* er nødvendig for å oppnå progresjon. *Gjentakelse* forstås ikke som mekanisk repetisjon, men som aktiv, fremoverrettet og selvtransformerende praksis utført av indre grunner og plasserer seg mellom vane og spontanitet. Disse kjennetegnene fungerer som analytiske begreper i studien vår og gir et utgangspunkt for å forstå hvordan elevene erfarte øvingsmodellen i arbeidet med skadeforebyggende trening.

3.1.2 De fire ikke-forhandlingsbare trekkene

Aggerholm et al. (2018) presenterer videre fire ikke-forhandlingsbare trekk som læreren må implementere for at modellen skal fungere etter intensjonen. For det første kreves *anerkjennelse av subjektivitet og meningsfulle utfordringer* ved at læreren tar aktiv interesse for elevenes progresjon og avgjørelser og sikrer at alle har mulighet til

å arbeide i spennet mellom det de kan og det de ennå ikke kan. For det andre forutsetter modellen at det må være mål for øving og innholdsfokus. Dette innebærer at elevene øver mot noe konkret og læreren hjelper dem å konkretisere og videreutvikle målene underveis. For det tredje må spesifikke standarder for bevegelsen utarbeides mellom lærer og elev, slik at eleven har et tydelig grunnlag for å vurdere og forbedre egen utførelse. For det fjerde forutsetter modellen tilstrekkelig tid for gjentakelse, progresjon og vanedanning. Dette siste trekket er særlig relevant for vår studie, ettersom intervensjonens varighet på fire uker representerer en avveining mellom praktisk gjennomførbarhet og pedagogisk dybde.

3.1.3 Movement capability og kroppsliggjort kunnskap

Barker et al. (2018) videreutvikler øvingsmodellen gjennom begrepet movement capability, som fremmer overgangen fra teknisk reproduksjon til utvikling av kroppslig dømmekraft og praktisk bevegelseskompetanse. Movement capability forstås her som en utvikling av en handlingskapasitet i bevegelse. Barker et al. (2018) knytter elevenes læring til deres mulighet til å møte bevegelsesutfordringer på en mer kompetent, sensitiv og tilpasningsdyktig måte. Videre konkretiserer Barker et al. (2018) hvordan movement capability kan utvikles gjennom modellens tre hovedaspekter: overordnede læringsmål, undervisnings- og læringsstrategier og elevenes utforskende øvingsform. Det første aspektet retter seg mot at elevene skal utvikle kunnskap om seg selv som bevegende individer med en kroppslig forankring, der læringsutbyttet forstås i lys av elevenes egne erfaringer, forutsetninger og utviklingsprosesser. Det andre aspektet beskriver en utforskende øvingsform der elevene gis verktøyene til å velge hva de selv ønsker å øve på. Dette krever at læreren har den faglige kunnskapen til å støtte elevene slik at de tar valg som er meningsfulle i faget. I vår studie forsøkte vi å oppnå dette ved å gi elevene grunnleggende kunnskap rundt modellen og dens rammer i prosjektet, før vi lot dem utvikle egne skadeforebyggende treningsprogrammer som de kunne reflektere over og endre ved behov. Det tredje sentrale aspektet ved movement capability er at kunnskapen som utvikles gjennom øving er kroppsliggjort. Den kan ikke reduseres til verbal eller abstrakt forståelse, men inngår i elevens handlingskompetanse som en del av kroppen selv. Dette har viktige konsekvenser for hvordan øvingsmodellen kan anvendes i forbindelse med skadeforebyggende arbeid.

Når elever arbeider med skadeforebyggende øvelser innenfor en øvingsmodellramme, blir læringen ikke bare et spørsmål om å vite hvilke øvelser som «er bra», men om å utvikle en kroppslig forståelse av hvordan øvelsene retter oppmerksomheten mot bestemte bevegelseskvaliteter.

3.2 Sentrale læringsbegreper i øvingsmodellen

Studiens problemstilling utforsker øvingsmodellen som et middel til økt kunnskap for lærere og elever i skadeforebyggende trening. For å belyse hvordan denne kunnskapsutviklingen finner sted, redegjør vi i det følgende for tre læringsbegreper som er sentrale innenfor øvingsmodellens rammeverk: autonomi, refleksjon og samarbeid. Disse begrepene er ikke valgt tilfeldig. Aggerholm et al. (2018) identifiserer handlekraft som ett av de sentrale kjennetegnene ved øvingsprosessen, og refleksjon og samarbeid er sentrale aspekter ved hvordan modellen er ment å virke i praksis. I dette delkapittelet utdyper vi disse tre læringsbegrepene gjennom relevant teori, med eksplisitt kobling til hvordan de forstås innenfor øvingsmodellen.

3.2.1 Autonomi og handlekraft

Innenfor øvingsmodellen er handlekraft plassert som det første av syv kjennetegn ved øvingsprosessen og forutsetter at eleven har en følelse av eierskap til det hen øver på (Aggerholm et al., 2018). Aggerholm et al. (2018) argumenterer for at denne følelsen av eierskap er en forutsetning for at øvingen skal kunne virke selvtransformerende. Dersom eleven ikke opplever at hen selv er kilden til egne handlinger, vil øvingen reduseres til ekstern instruksjon, og det selvtransformerende potensialet svekkes.

Selvbestemmelsesteori, slik den er utviklet av Deci og Ryan (2000), gir en bredere motivasjonsteoretisk forankring som kan utdype hva selvbestemmelse innebærer for elevenes læring. Deci og Ryan (2000) trekker frem tre grunnleggende psykologiske behov som er sentrale for menneskelig motivasjon: behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Autonomi handler om behovet for å føle at en selv er kilden til egne handlinger, og dette samsvarer direkte med Aggerholm et al. (2018) sitt

handlekraftprinsipp. Vi forsøkte å oppnå autonomi i vår studie ved å la elevene velge egne idretter og strukturere egne treningsprogrammer.

Behovet for kompetanse omhandler menneskets behov for å føle at det får ting til. Dette handler også om å sette seg mål som en bruker for å bedømme fremgang og oppnå følelsen av mestring. Innenfor øvingsmodellen er denne dimensjonen særlig relevant fordi modellen forutsetter at elevene gradvis utvikler en movement capability som de kan vurdere kvaliteten på (Barker et al., 2018). I studien vår kom dette frem gjennom refleksjonspauser og oppfølgingsspørsmål fra forskerne, der elevene ble utfordret på treningsprogrammene de hadde laget. Til slutt fremhever Deci og Ryan (2000) behovet for tilhørighet, som bygger på at eleven føler seg sett og som del av et fellesskap. Sett i lys av dette behovet kan den sosiale tilhørigheten elevene følte med hverandre i breddeidrettsklassen ha bidratt til at programmet ble lettere å arbeide med over tid. På samme måte kan lærerens og forskernes rolle som aktive veiledere ha påvirket at elevene følte seg sett, selv om dette er våre egne tolkninger av intervensjonen og ikke en direkte påstand fra Deci og Ryan (2000).

Selvbestemmelsesteori skiller mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon kjennetegnes ved at en aktivitet blir gjennomført fordi en person opplever den som meningsfull og interessant. Ytre motivasjon kjennetegnes ved at aktiviteten gjennomføres for å oppnå noe annet enn selve aktiviteten, eller at en kjenner på et eksternt press til å gjennomføre aktiviteten. I vår studie kan eksempler på ytre motivasjon være vurdering i faget eller et ønske om å redusere skaderisiko i idrett. Selv om Ryan og Deci (2000) skiller mellom de to begrepene, kan en aktivitet som oppleves som ytre motivert internaliseres dersom elevene forstår hvorfor en aktivitet er viktig og relevant. Dette er særlig relevant innenfor øvingsmodellen, der Aggerholm et al. (2018) argumenterer for at øving må utføres av indre grunner for å virke selvtransformerende. Når elevene gjennom øvingsmodellen får anledning til å koble skadeforebyggende trening til egen idrett, åpnes det for at den opprinnelige ytre motivasjonen gradvis kan internaliseres. Dermed kan elevene oppleve treningen som mer selvbestemt og personlig relevant (Ryan & Deci, 2000).

3.2.2 Refleksjon som kroppsliggjort prosess

Ifølge Aggerholm et al. (2018) er refleksjon en sentral mekanisme for at elevenes øving skal kunne utvikle seg, men de peker på viktigheten av at den må være tett knyttet til det som faktisk øves på. Barker et al. (2018) understreker at elevens utvikling av movement capability forutsetter at eleven kontinuerlig vurderer egen utførelse mot etablerte standarder, og at denne vurderingen krever en form for refleksjon som er forankret i selve øvingen. Refleksjon i øvingsmodellen er dermed ikke et tillegg til praksis, men en integrert del av øvingsprosessen.

Dewey (1933) beskriver refleksjon som en aktiv prosess der erfaringer vurderes og legger grunnlaget for videre handling. Schön (1983) videreutvikler dette ved å skille mellom to former for refleksjon. Refleksjon i handling omhandler valgene elevene tar under øvingen, der elevene fortløpende kan vurdere om en øvelse er for lett eller for vanskelig og justere bevegelsen deretter. Refleksjon over handling skjer i etterkant av treningen og handler om vurdering av treningsprogrammets effektivitet, hva som fungerte, hva som kan endres og hvorfor. Begge refleksjonsformene er viktige når en arbeider med øvingsmodellen, fordi modellen legger opp til at elevene skal prøve, erfare, justere og gjenta øvelser. Schöns (1983) skille fanger opp den dynamiske vekslingen mellom handling og vurdering som Aggerholm et al. (2018) beskriver som karakteristisk for øving.

Bjørke og Quennerstedt (2023) argumenterer for at refleksjon i idrettsfaget ofte har vært forstått som noe som skjer utenfor selve aktiviteten, som å sitte i en ring og diskutere hva en har gjort. De foreslår en alternativ forståelse der refleksjon er kroppsliggjort og situert som en utforskende prosess som beveger seg i og mellom erfaring, språk, handling uten å danne et skille mellom det fysiske og det kognitive. Dette perspektivet er forenlig med øvingsmodellens forståelse av refleksjon, ettersom Aggerholm et al. (2018) understreker at refleksjon må være knyttet til øvingen. Standal et al. (2013) støtter denne forståelsen ved å argumentere for at forholdet mellom teori og praksis i fysisk pedagogikk ikke bør forstås som et skille, men som en samhandling der teoretisk kunnskap utvikles og prøves ut i praksis. Når elevene i vår studie skulle

reflektere over egen øving, var det altså ikke et spørsmål om å trekke seg tilbake fra praksis for å tenke, men om å integrere vurdering og handling i samme bevegelse.

3.2.3 Samarbeid som læringsressurs

Selv om øvingsmodellen vektlegger den enkelte elevens øving, foregår denne øvingen aldri i et sosialt vakuum. Barker et al. (2018) påpeker at elever kan hente bevegelsesstandarder fra ulike bevegelseskulturer og bringe dem inn i klasserommet, der de kan deles med medelever og læreren. Denne formen for kunnskapsdeling forutsetter at samarbeidet rammes inn på en måte som gjør det mulig for elevene å gi hverandre faglig relevante tilbakemeldinger. Samarbeid blir dermed ikke bare en praktisk organisering av undervisningen, men en faglig læringsressurs som er forankret i øvingsmodellens forståelse av læring som situert og relasjonell.

Med utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk forankring anser vi læring som en prosess der samarbeid og samhandling med andre elever er en grunnleggende forutsetning for kunnskapsutvikling. Vygotsky (1978) fremhever at mennesker konstruerer mening gjennom sosial samhandling og at evnen til å reflektere over og vurdere egen praksis ofte først er distribuert mellom mennesker før den blir den enkeltes egen. Dette perspektivet overlapper mye med øvingsmodellens vektlegging av at elevene skal utvikle *movement capability* i samspill med andre. Støtten elevene gir til hverandre kan utvikle forståelse gjennom observasjon, diskusjon og justering. Johnson og Johnson (2009) viser at samarbeid kan styrke læring blant elever når de opplever positiv gjensidig avhengighet når de fungerer som bidragsytere i hverandres læringsprosesser. I vår studie oppmuntret vi til at elevene skulle bruke hverandre til å observere og bedømme teknisk utførelse og diskutere hverandres øvelsesvalg.

Samarbeid kan også knyttes direkte til selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2017). Som nevnt over er behovet for tilhørighet et av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og dette behovet kan bidra til å forklare hvorfor samarbeid har en motivasjonell funksjon i tillegg til den faglige. I vår studie er dette særlig relevant fordi skadeforebygging kan oppleves som repetitiv eller mindre motiverende hvis elevene

gjennomfører treningen alene. Å arbeide med skadeforebygging over tid kan bli mer motiverende dersom behovet for tilhørighet oppfylles (Ryan & Deci, 2017) . Samtidig er samarbeid ingen garanti for læring. Hvis undervisningens rammer er uklare eller mangler oppfølging, kan samarbeidet føre til distraksjon og passivitet. Samarbeidets læringsverdi er dermed betinget av undervisningskonteksten, og dette samsvarer med argumentet til Aggerholm et al. (2018) om at læreren må utforme tydelige rammer for at modellen skal fungere etter intensjonen.

3.3 Teoretisk rammeverk som metodisk verktøy

Det teoretiske rammeverket presentert i dette kapittelet har ikke bare bidratt til å forstå studiens funn, men har også informert det metodiske arbeidet på flere måter. I utformingen av intervjuguidene var de syv kjennetegnene ved øvingsprosessen og de tre læringsbegrepene (autonomi, refleksjon og samarbeid) sentrale referansepunkter for hvilke spørsmål vi formulerte. Spørsmål om elevenes opplevelse av valgfrihet og eierskap er forankret i selvbestemmelse, handlekraft og autonomi, spørsmål om hvordan elevene vurderte og justerte øvelsene sine er forankret i gjentakelse og refleksjon, og spørsmål om samspill med medelever er forankret i samarbeid som læringsressurs.

I analysearbeidet har det teoretiske rammeverket fungert som en tolkningsbakgrunn. Det teoretiske rammeverket ga oss et faglig grunnlag for å forstå og tolke det vi så. Ut fra dette brukte vi Braun og Clarkes (2022) refleksive tematisk analyse og lot temaer vokse frem induktivt fra datamaterialet. Et eksempel på dette er at temaet "autonomi og relevans som drivkraft for læring" ble utviklet gjennom kodingsprosessen, men ble forankret i og definert av handlekraftprinsippet (Aggerholm et al., 2018) og selvbestemmelsesteoriens behov for autonomi (Deci & Ryan, 2000). Tilsvarende ble temaet "kroppsliggjøring av kunnskap" forankret i forståelsen av movement capability hos Barker et al. (2018) og i begrepet til Bjørke og Quennerstedt (2023) om embodied action. Studiens metodiske grunnlag og analyseprosess utdypes i kapittel 4, der det redegjøres detaljert for hvordan det teoretiske rammeverket har informert analysens faser.

4.0 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for studiens metodiske oppbygning og gjennomføring. Først er det imidlertid hensiktsmessig å minne leseren om studiens formål og problemstilling, ettersom disse danner det metodiske utgangspunktet. Studiens formål er å undersøke hvordan øvingsmodellen kan fungere som pedagogisk rammeverk for skadeforebyggende arbeid, og dette utforskes gjennom problemstillingen: Hvordan opplever elever og lærere øvingsmodellen som et middel til økt kunnskap om skadeforebygging i idrettsfag? De metodiske valgene som presenteres i dette kapitlet ble gjort med utgangspunkt i denne problemstillingen.

4.1 Vår forskerposisjonering

Som nevnt i kapittel 3 er studien forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. I dette delkapitlet utdyper vi hva denne forankringen innebærer for vår forskerrolle og for det metodiske arbeidet vi har gjennomført. Innenfor en sosialkonstruktivistisk tilnærming forstås kunnskap som noe mennesker konstruerer i sosialt samspill med hverandre, og prosessen blir ansett som fortolkende og perspektivavhengig (Braun & Clarke, 2022). Med dette utgangspunktet tok forskerne en aktiv rolle som medspillere i genereringen av kunnskap. Denne rollen gjorde forskernes subjektivitet til et aktivt verktøy i datamaterialet og var en forutsetning for studiens kunnskapsproduksjon. Braun og Clarke (2023) definerer denne studietypen som en «Big Q»-tilnærming som vektlegger fortolkning, kontekstuell forståelse. I vår studie innebar dette at vi som forskere forstod kunnskap og mening som situert, delvis og foreløpig, samt at vi var bevisste på våre subjektive roller rundt hvordan kodingsprosessen og temautviklingen ble gjennomført og rapportert. Vår subjektivitet som forskere ble derfor en verdifull del av kunnskapsproduksjonen (Braun & Clarke 2022, 2023) og vi anerkjenner at vår subjektivitet vi hadde en aktiv rolle i formingen av datamaterialet. Vi valgte forskningsspørsmålet, designet intervensjonen, formulerte intervjuguidene, gjennomførte observasjoner og intervjuer og tolket datamaterialet i kodingen samt i temautviklingen. Disse handlingene innebar faglige og personlige valg som er forankret i vår bakgrunn og forutsetninger. Dette er ikke nødvendigvis en svakhet ved studien, men en forutsetning for kunnskapsproduksjonen innenfor en refleksiv

tematisk analyse (rTA) (Braun & Clarke, 2022). Vår oppgave var dermed å synliggjøre og reflektere over disse valgene, slik at leseren kan vurdere studiens troverdighet i lys av vår posisjonering.

Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen bygger på tre grunnleggende prinsipper om virkelighet (reality), kunnskap (knowledge) og læring (learning) (Kim, 2001). Virkelighetsprinsippet bygger på en forståelse av at kunnskap ikke kan bli oppdaget i et vakuum. Det er mennesker i samhandling og i samfunn som «oppfinner» kunnskapen (Kukla, 2000). Kunnskapsprinsippet viser til at mennesker skaper kunnskap gjennom kultur, sosiale interaksjoner og miljøet de bor i. Læringsprinsippet blir forstått som noe som verken tar fullstendig sted individuelt hos en person eller kommer fra en ekstern kilde. I stedet er læring noe som skjer når individer er engasjerte i sosiale aktiviteter (Kim, 2001; McMahon, 1997)

Innen rTA blir forskerens subjektivitet ansett som en uunngåelig og produktiv forutsetning for kunnskapsproduksjon. Videre fremhever Braun og Clarke (2023) at refleksivitet er mer enn bare en oppramsing av forskerens subjektive bakgrunn, da det er en forventning om at forskeren knytter sin posisjonering og kunnskap til den analytiske prosessen. Dermed anser vi det som nødvendig å redegjøre for vår posisjon og rolle som forskere i henhold til datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, 2023). Vi er to lektorstudenter med fordypning i idrettsfag som gjennomførte denne studien som del av vår mastergrad i idrettsvitenskap ved Universitetet i Agder (UiA). Vår faglige bakgrunn har gitt oss en forståelse av skadeforebygging som et relevant tema i idrettsundervisning samt kjennskap til øvingsmodellen som didaktisk rammeverk gjennom teoretiske og praktiske erfaringer på studiet vårt. Disse forståelsene gjorde at vi møtte datamaterialet med bestemte perspektiver og klare forventninger. Disse forventningene skrev vi ned som del av vår refleksive logg før intervensjonen hadde startet, som beskrevet at Braun og Clarke (2019, 2022). Basert på øvingsmodellens prinsipper og tidligere forskning hadde vi forventninger om at elevene ville oppleve økt eierskap til arbeidet når de fikk velge øvelser knyttet til egen idrett, samtidig som vi forventet at noen elever ville finne den selvstyrte arbeidsformen krevende. Vi forventet også at lærerens rolle ville bli annerledes sammenlignet med

mer tradisjonell idrettsundervisning, og at fire ukers intervensjonsperiode kunne være en knapp tidsramme for å se reell progresjon. Slike forventninger kan ha påvirket hvilke aspekter av deltakernes opplevelser vi valgte å vektlegge i kodingen og temautviklingen, og det er derfor viktig at vi synliggjør dem i fremstillingen.

Fangen (2010) diskuterer balansen mellom deltakelse og analytisk tilstedeværelse i kvalitativ forskning. Hennes poeng er at forskeren må komme tett nok på praksisfeltet til å forstå deltakernes erfaringer, men samtidig holde tilstrekkelig analytisk distanse til at egne perspektiver ikke overskygger deltakernes. For tett involvering kan føre til at forskeren begynner å tolke deltakernes opplevelser ut fra egne forventninger og forforståelser, mens for stor distanse kan gjøre at viktige nyanser i deltakernes erfaringer går tapt. I vår studie har dette betydd at vi måtte være bevisste på når vi skulle være aktive veiledere som svarte på elevenes spørsmål, og når vi heller skulle trekke oss tilbake og la elevene utvikle sine egne refleksjoner. I praksis håndterte vi dette ved å gripe inn først når elevene selv ba om hjelp og ved å begrense oppfølgingsspørsmål under intervjuene til situasjoner der elevenes utsagn var uklare eller særlig interessante for problemstillingen.

4.2 Valg av design

4.2.1 Kvalitativ forskning

Vi har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode for å svare på problemstillingen vår. Kvalitativ forskning er egnet når formålet er å undersøke hvordan mennesker erfarer, forstår og tillegger mening til et fenomen i en bestemt sosial kontekst. I denne studien er datamaterialet produsert gjennom fokusgruppeintervjuer, individuelt lærerintervju og feltnotater, fordi disse metodene gir tilgang til både deltakernes egne beskrivelser og våre observasjoner av undervisningssituasjonene (Creswell, 2013). Forskningsspørsmålet vårt er rettet mot elevenes og lærerens subjektive opplevelser og erfaringer i møte med øvingsmodellen. Det kvalitative studiedesignet lar oss undersøke deltakernes meninger og gir rom for kompleksiteten som kjennetegner menneskelige erfaringer (Braun & Clarke, 2006). Studiens hensikt er ikke å undersøke målbare forbedringer hos elevene innen skadeforebygging, men å forstå hvordan

deltakerne opplever øvingsmodellen som et didaktisk verktøy. Problemstillingens utforskende preg er gunstig ved bruk av et kvalitativt studiedesign (Creswell, 2013).

4.2.2 Praksisnær forskning

Studien er forankret i en praksisnær forskningstilnærming, der hensikten var å undersøke hvordan øvingsmodellen utspilte seg i et undervisningsopplegg og hvordan deltakerne oppfattet den underveis og i etterkant. Praksisnær forskning kjennetegnes av at forskeren er til stede i selve praksisfeltet og bidrar til kunnskapsproduksjonen gjennom dialog med deltakerne, som står i motsetning til en mer distansert tilnærming der en observerer fra en avstand der mer kompliserte nyanser kan bli oversett. (Bjørke et al., 2021; Fangen, 2010). Balansen mellom nærhet og analytisk tilstedeværelse er dermed en forutsetning for å fange opp erfaringer når de oppstår uten å overskygge elevenes autonomi. I vår studie innebar dette at forskerne var til stede i breddeundervisningen gjennom hele intervjuperioden, men primært for observasjon og en hjelpende ressurs om elevene hadde noen spørsmål.

Den praksisnære tilnærmingen gjør at datamaterialet produseres både i og etter praksis. Dette vil bety at vi som forskere måtte være oppmerksomme på å legge merke til både deltakernes handlinger og fortolkninger (Phillippi & Lauderdale, 2018). Som redegjort for i 4.1, krevde dette at vi, som forskere, tok en aktiv og reflektiv rolle. Den praksisnære tilnærmingen forutsatte også at forskernes fortolkende tilstedeværelse fungerer som en ressurs, noe vi følger opp med rTA i 4.7

4.2.3 Utvalg og deltakere

Utvalget i studien bestod av vg2-elever fra en breddeidrettsklasse ved en skole i Sør-Norge. Elevene var mellom 17 og 19 år. I tillegg ble faglærer også inkludert som deltaker, da vi anså vedkommendes perspektiver som verdifulle for å besvare problemstillingen. Faglæreren hadde 15 års ansiennitet i undervisning i skolen, 15 års ansiennitet som underviser i idrettsfag og en femårig masterutdanning innen idrettsvitenskap. Klassen ble valgt på grunnlag av relevansen for faget. De gikk på en linje som ga dem en faglig og praktisk tilknytning til idrett. I tillegg er det spesifikke

kompetansemål rettet mot skadeforebygging i både kroppsøving, breddeidrett og aktivitetsslære (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2020a, 2020b). Johannessen et al. (2018) beskriver strategisk utvelgelse som en prosess der forskerne gjør et bevisst valg rundt utvalget av deltakergrupper for å gi relevant informasjon om innholdet som skal undersøkes. Denne tilnærmingen skiller seg fra tilfeldig utvelgelse, der målet er statistisk representativitet. Videre er valget av en breddeidrettsklasse begrunnet med det store idrettsomfanget i klassen. Mange av elevene kombinerte idrettsfag på skolen med organisert idrett på fritiden. Denne økte treningsbelastningen kan ha økt risikoen for skader, sammenlignet med en annen skolelinje som bare har to timer med idrettsundervisning per uke (Bahr & Krosshaug, 2005; Bliekendaal et al., 2018). Dette gjorde utvalget relevant for studiens tematikk, ettersom skadeforebygging både er en konkret problemstilling i elevenes egen idrettshverdag og et tema som har overføringsverdi til deres videre idrettsdeltakelse. I tillegg kan elevene ha hatt varierte erfaringer med bevegelse og skaderisiko, noe som ga et bredt analytisk grunnlag for å utforske hvordan ulike elever opplevde arbeidet med øvingsmodellen. Hele klassen gjennomførte et treningsopplegg der hovedfokuset var skadeforebygging med øvingsmodellen som didaktisk rammeverk. Elevene som samtykket til å delta i studien ble intervjuet og inkludert i datamaterialet.

4.3 Rekruttering

Rekrutteringen ble gjennomført i samarbeid med faglærer på skolen der studien fant sted. I et innledende informasjonsmøte fortalte forskerne klassen om prosjektets hensikt, omfang og rammer. Læreren assisterte her ved å tilrettelegge for at informasjonen ble gitt på en måte som opplevdes som trygg og forståelig for elevene. Alle deltakerne mottok et skriftlig informasjonsskriv med en tydelig beskrivelse av prosjektets formål og innhold. I tillegg mottok de informasjon om frivillig deltakelse, hva deltakelse innebar og deres rettigheter både skriftlig og muntlig (Vedlegg 2 og 3). Språket i informasjonsskrivet ble tilpasset elevgruppens forutsetninger for å forstå innholdet, i tråd med studiens etiske overveielser. Skriftlig informert samtykke ble hentet inn fra samtlige deltakere før intervensjonsstart, og det ble tydeliggjort for dem at deltakelse i studien ikke hadde innvirkning på deres vurdering i faget eller andre negative konsekvenser. Elevene ble i tillegg gjort oppmerksomme på at alle navn ville

bli gjort om til pseudonymer. Deltakernes pseudonymer er tilfeldig generert, da kjønn ikke er relevant for funnene i studien. Under er en oversikt over de fire fokusgruppeintervjuene (Tabell 1).

Tabell 1: Fokusgrupper og tilhørende pseudonymer.

Fokusgruppenr.	Pseudonymer
1	Mathias, Nora, Henrik, Sofie, Jonas og Ingrid
2	Tobias, Emilie, Kristian, Thea, Magne og Linnea
3	Sander, Marte, Adrian, Hedda, Elias og Frida
4	Oliver, Amalie, Vegard, Selma, Lukas og Maja

4.4 Utforming og gjennomføring av undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget ble laget med utgangspunkt i øvingsmodellens didaktiske prinsipper (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018) og tilpasset breddeidrett for videregående elever. Hensikten med opplegget var å undersøke hvordan elever og lærere opplevde øvingsmodellen som et middel til økt kunnskap i skadeforebyggende trening, og opplegget ble derfor strukturert for å skape en læringssituasjon der elevene opplevde trening innenfor øvingsmodellens rammeverk. Prosjektet skulle gi elevene muligheten til å øve på selvvalgte aktiviteter i et skadeforebyggende perspektiv, med mål om å ivareta øvingsmodellens fokus på selvstyrt læring og studiens tematiske retning mot skadeforebygging.

Opplegget ble delt inn i tre faser. Den første fasen var et informasjonsmøte med klassen der elever og lærere fikk informasjon om prosjektet. Her ble de introdusert for øvingsmodellen og dens rolle innenfor skadeforebygging. Videre fikk elevene tid til å lage egne treningsopplegg for de neste fire ukene, der de skulle ta utgangspunkt i en selvvalgt idrett. De fikk informasjon om ulike medier der de kunne finne informasjon om skadeforebyggende trening og inspirasjon til øvelser, som for eksempel

<https://skadefri.no/>. Den andre fasen var gjennomføringsfasen. Her skulle alle elevene gjennomføre treningsprogrammet de hadde laget, som i alt varte fire uker, der de fikk to skoletimer per uke til å gjennomføre programmene sine. Gjennomføringen foregikk innenfor klassens ordinære timeplan for breddeidrett.

Klassen hadde tilgang til utstyr som strikk, matter, lette vekter og medisinballer samt forskere og faglærer i øktene. Valget av tilgjengelig utstyr ble gjort fordi vi ønsket å utforske hvordan elevene strukturerte treningen sin når de ikke hadde tilgang til klassisk styrketreningsutstyr som apparater og vektstenger. Refleksjon over egen praksis krever tid og oppmerksomhet. Derfor la vi inn pauser underveis i de to første øktene der elevene ble oppmuntret til å tenke over deres opplegg, hva som kunne justeres og hvorfor. En nærmere gjennomgang av de didaktiske og faglige valgene som lå til grunn for utarbeidelsen av undervisningsopplegget finnes i vedlegg 1.

4.5 Produksjon av empirisk materiale

I tråd med den praksisnære tilnærmingen redegjort for i 4.2.2, ble studiens empiriske materiale produsert gjennom to metoder: feltnotater fra intervensjonsperioden og kvalitative intervjuer i etterkant. Denzin (2017) viser til at en singulær innhentingsmetode for data sjelden klarer å fange opp alt som er relevant av rådata i en studie, og at kombinasjonen av observasjon og intervju gir forskerne muligheten til å observere ulike dimensjoner av handlingene som finner sted. Observasjonene våre ga innsikt i elevenes handlinger og kontekstuelle forhold som de kanskje ikke klarte å sette ord på, mens intervjuene åpnet for at deltakernes subjektive opplevelser og meningskonstruksjoner skulle ha mulighet til å komme frem. Metodene komplementerte dermed hverandre ved at de møtte studiens problemstilling fra ulike analytiske vinkler.

Datamaterialet ble produsert i to faser. I den første fasen tok vi som forskere feltnotater gjennom intervensjonsperioden, der vi fokuserte på hvordan elevene arbeidet og reflekterte underveis. I den andre fasen ble det gjennomført fire fokusgruppeintervjuer

med elevene og et individuelt intervju med faglæreren, der deltakerne diskuterte sine opplevelser, refleksjoner og erfaringer med øvingsmodellen. Innholdet i intervjuene var basert på feltnotatene og en tidligere utformet intervjuguide (vedlegg 4 og 5). Denne todelte strukturen ga oss tilgang til både elevenes praksis underveis og deres fortolkninger i etterkant, noe som er i tråd med studiens praksisnære design (Bjørke et al., 2021).

Informasjonsskriv til elevene og læreren ble designet basert på retningslinjene til kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) og Forskningsetisk komité ved fakultetet for helse- og idrettsvitenskap (FEK) og redegjorde for behandlingen av personopplysninger, deltakernes rettigheter og studiens rammer. Dette sikret at studien opprettholdt de etiske forpliktelsene som ligger til grunn for kvalitativ forskning med elever og lærere i skolen. Etiske overveielser utdypes i 4.8.

4.5.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble ferdigstilt i forkant av intervjuene. Intervjuguiden ble designet med utgangspunkt i studiens problemstilling og øvingsmodellens teoretiske rammeverk, som beskrevet av Aggerholm et al. (2018) og Barker et al. (2018). To intervjuguides ble laget (vedlegg 4 og 5), der den ene var tilpasset elevintervjuene og den andre var tilpasset lærerintervjuet. Vi lagde to intervjuguides fordi de ulike deltakerne hadde ulike roller i studien. Begge intervjuene var semistrukturerte med åpne spørsmål for å invitere deltakerne til å dele beskrivelser, refleksjoner og erfaringer i møte med øvingsmodellen og skadeforebyggende trening. Den semistrukturerte formen ble valgt for å gi rom for uventede utsagn og uventede perspektiver som kan oppstå (Johannessen et al., 2018). Feltnotatene som ble skrevet ned gjennom intervensjonsperioden ble også brukt til å supplere intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmål som ble stilt basert på feltnotatene våre var blant annet rettet mot elevenes opplevelse av å jobbe med skadeforebygging i en sosial setting og hvordan dette kan ha påvirket dem.

Intervjuguiden ble bygd opp med en tematisk struktur. Intervjuene åpnet med en innledende del der deltakerne ble informert om intervjuets formål og rammer. Deretter begynte hoveddelen der elevenes opplevelser av autonomi og valgfrihet i øvingsmodellen, erfaringer med skadeforebyggende øvelser i egen idrett, refleksjoner rundt læringsutbytte og progresjon samt opplevelsen av lærerens rolle og veiledning gjennom perioden ble diskutert. Feltnotatene supplerte intervjuguiden i form av oppfølgingsspørsmål der vi blant annet utforsket deltakernes opplevelser fra deres perspektiv, noe som potensielt styrket sammenhengen mellom de to datakildene.

4.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer og lærerintervju

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i etterkant av studiens intervensjon og utgjorde, sammen med det individuelle lærerintervjuet, studiens primære datakilde. Totalt ble det gjennomført fem intervjuer, der fire av dem var fokusgruppeintervjuer med elever og det siste var et individuelt intervju med læreren. Elevene ble delt inn i mindre grupper for å sikre at alle deltakerne fikk dele sine meninger og opplevelser (tabell 1). I tråd med studiens etiske overveielser ble intervjuene tilpasset ut fra hvor mye elevene i hvert intervju ønsket å dele. Begge forskerne var til stede under intervjuene. Den ene forskeren fungerte som hovedintervjuer og stilte spørsmålene i intervjuguiden. Den andre forskeren noterte underveis og stilte oppfølgingsspørsmål ved behov. Denne arbeidsfordelingen gjorde at samtalen hadde en god flyt og la et grunnlag for at viktige observasjoner ble fanget opp og notert.

Lærerintervjuet ble gjennomført som et individuelt intervju. Dette ble gjort for å gi læreren rom for frie refleksjoner og tanker rundt øvingsmodellen uten påvirkninger fra elevene. Lærerens opplevelser er en viktig del av studiens problemstilling, og intervjuet hadde som hensikt å utforske lærerens perspektiver rundt gjennomføringen av undervisningen og observasjoner av elevene gjennom perioden. Alle intervjuene ble tatt opp som lydopptak ved hjelp av mobilappen Nettskjema-diktafon. Appen er godkjent for innsamling av forskningsdata og tilgjengelig for masterstudenter via Feide. Som del av de etiske overveielsene i studien har vi fått godkjenning av både SIKT og FEK til å samle inn rådata ved hjelp av appen.

4.6 Transkribering av intervjuer

Lydopptakene fra fokusgruppeintervjuene og lærerintervjuet ble transkribert via nettskjema og tjenesten Autotekst (videre referert til som Autotekst) for så å bli kontrollert av forskerne. Dette innebar å høre nøye gjennom lydopptakene og sjekke dem opp mot transkripsjonen gjort av Autotekst for å sikre at informasjonen i datamaterialene stemte overens med deltakernes utsagn. Braun og Clarke (2022) viser til at transkriberingsprosessen er en viktig del av den analytiske prosessen, da aktiv lytting og nedskrivning gir forskerne en bedre forståelse av datamaterialet sammenlignet med gjennomlesing alene. Deltakernes pseudonymer ble brukt for å sikre at personlig informasjon ikke kom frem i det skriftlige datamaterialet. Transkripsjonene fra de fem intervjuene og feltnotatene er grunnlaget for den refleksive tematiske analysen som blir redegjort for i de følgende delkapitlene.

4.7 Refleksiv tematisk analyse

Vi valgte å ta i bruk en rTA som analysetilnærming, da det er en analytisk metode som er både fleksibel og systematisk. Begrepet «refleksiv» er her viktig da det skiller seg ut fra Braun og Clarkes (2006, 2013) tidligere beskrivelse av tematisk analyse (TA). I 2019 lanserte Braun og Clarke (2019) offisielt rTA. Metoden skiller seg fra andre varianter av TA ved å utnytte forskernes praksisnære rolle og kunnskap som et verktøy i skapingen av koder og temaer. Dette bygger også på epistemologisk forankring, der rTA ofte er forankret i konstruktivisme eller sosialkonstruktivisme, og skiller seg fra kodingsreliabilitetsdrevet tematisk analyse (Coding Reliability Thematic Analysis), som bruker en forhåndsdefinert og fast kodebok, der rTA bruker en flytende kodebok som er i konstant endring (Braun & Clarke, 2019). Vår bakgrunn som lektorstudenter i idrettsvitenskap, med både teoretisk forankring i pedagogikk og praktisk erfaring fra idrett, ga oss en faglig sensitivitet som var en viktig ressurs i denne studien. Braun og Clarke (2022) forklarer at forskerens bakgrunn innenfor rTA ikke er en feilkilde, men heller en ressurs for analytisk dybde hvis en går riktig frem. Vår faglige sensitivitet overfor både skadeforebyggende prinsipper og didaktiske dimensjoner ved øvingsmodellen ga oss et utgangspunkt for å utvikle meningsbaserte temaer som er forankret i fagets særegenheter, og dette var et sentralt argument for valget av rTA som analyseform i vår studie.

Braun og Clarke (2019) forklarer at rTA lar forskeren utvikle temaer aktivt. De beskriver hvordan temaer vokser frem gjennom en organisk og iterativ prosess der forskeren beveger seg frem og tilbake mellom rådata, koder og fremvoksende temaer (Braun & Clarke 2016, 2019). Forskernes rolle i kunnskapsproduksjonen står sentralt i rTA. Braun og Clarke (2019) bruker begreper som utviklende (developing) og konstruerende (constructing) for å understreke at forskernes subjektivitet og rolle i prosjektet former kodene og temaene som blir utviklet. Braun og Clarke (2023) beskriver et konseptuelt skille mellom temaer og temaoppsummeringer. Her blir temaene forstått som meningsbaserte fortolkende fortellinger som kobler inn forskerens observasjoner i en "meningskjerne". Videre blir temaene kontinuerlig utviklet gjennom en prosess der forskeren veksler mellom rådata, koder og foreløpige temaer i en subjektiv og fortolkende prosess. Tilnærmingen er egnet for å utforske deltakernes subjektive opplevelser, noe som er sentralt når problemstillingen vår utforsker deltakernes opplevelser av øvingsmodellen i skadeforebyggende trening (Braun & Clarke, 2006, 2022).

4.7.1 De seks fasene

Analyseprosessen i denne studien ble strukturert i henhold til Braun og Clarkes (2022) seks faser i rTA. Fasene fungerte som et veiledende rammeverk, der de ikke nødvendigvis behøvde å følges lineært. Som forskere hadde vi i stedet muligheten til å gå frem og tilbake mellom fasene etter behov (Braun & Clarke 2006, 2022). Analysens utvikling var derfor betinget av den kontinuerlige dialogen mellom forskernes fortolkninger av datamaterialet. I dette delkapittelet tar vi for oss hvordan de seks fasene ble gjennomført i studien.

Fase 1 hadde som formål å etablere en grundig kjennskap til datamaterialet. I henhold til Braun og Clarkes (2006) argument om at den analytiske prosessen er en tolkende prosess, startet det analytiske arbeidet allerede under observasjonsperioden. Vi skrev fortløpende feltnotater som inkluderte både deskriptive observasjoner og innledende analytiske refleksjoner. Da fokusgruppeintervjuene var gjennomført, ble lydopptakene transkribert i Autotekst og kvalitetssikret av oss i etterkant. Braun og Clarke (2022) understreker at transkriberingsprosessen i seg selv er en viktig del av den innledende

fasen, da transkripsjonene gjennomgås helhetlig ved flere anledninger uten at formell koding ennå har begynt. Vi fulgte Johannessen et al.(2018) anbefaling om å organisere feltnotatene kronologisk og koble dem opp mot intervjumaterialet. Den helhetlige forståelsen vi tilegnet oss i denne fasen var viktig som grunnlag for den formelle kodingen som fulgte.

Fase 2 var den innledende kodingsfasen. I denne fasen identifiserte vi enheter i datamaterialet som vi anså som meningsfulle for problemstillingen. Eksempler på koder vi utviklet i denne fasen var "opplevd autonomi", "kontroll over egen læring", "elevstyrt tilpasning", "kobling til egen idrett", "behov for veiledning", "betydning av samarbeid", "frustrasjon over frihet", "lærerstyrt øvelsesvalg", "progresjon over tid" og "kroppslig erfaring av kvalitet". Braun og Clarke (2019) forklarer at koding innenfor rTA er en åpen prosess der forskerne lar koder utvikle seg i møte med datamaterialet. Kodingen vi foretok var for det meste *induktiv* (datadrevet), samtidig som den var underlagt øvingsmodellens teoretiske rammeverk (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018) og skadeforebygging i breddeidrett (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Et eksempel på dette samspillet er setningen «det føltes mer som min egen trening når jeg fikk velge selv» som først ble kodet induktivt som "elevstyrt tilpasning", men setningen var også teoretisk informert som relevant for handlekraftprinsippet i øvingsmodellen. Med disse betingelsene foretok vi først en systematisk gjennomgang av hele datamaterialet der utdrag som ble ansett som meningsfulle ble tilordnet én eller flere koder. Braun og Clarke (2022) peker på at kodene i denne fasen ikke er fastslåtte, men åpne for å bevare datamaterialets innhold og kompleksitet. Både fokusgruppeintervjuene og feltnotatene ble kodet, og vi var oppmerksomme på at lignende kodemønstre kunne oppstå i de to ulike datakildene, selv om overlappen ikke var umiddelbart åpenbar.

Fase 3 var en videreføring av den innledende kodingen i fase 2. Her skiftet vi fokuset fra individuelle koder til midlertidige temaer (topics). Braun og Clarke (2021) understreker at midlertidige temaer i denne fasen skal ha en sentral organiserende idé som ikke bare er en kodeoppsummering. Med eksempelkodene fra fase 2 ble de to midlertidige temaene "elevenes eierskap i øvingsmodellen" og "elevenes autonomi i

skadeforebygging" utviklet ved å samle koder som "opplevd autonomi", "kontroll over egen læring", "elevstyrt tilpasning" og "kobling til egen idrett". Et annet midlertidig tema vi utviklet var "behov for støtte og veiledning", som samlet koder som "behov for veiledning", "frustrasjon over frihet" og "lærerstyrt øvelsesvalg". Braun og Clarke (2019) anbefaler bruk av visuelle hjelpemidler, som tematiske kart, for å utforske potensielle mønstre i kodene. Vi tok et tematisk kart i bruk, og dette hjalp oss med å få et analytisk overblikk og identifisere sammenhenger som vi ellers kunne ha oversett. I tråd med Johannessen et al. (2018) stilte vi også analytiske spørsmål til datamaterialet. Slike spørsmål var blant annet hvordan deltakernes forståelse av skadeforebygging ble påvirket av møtet med øvingsmodellen, og i hvilken grad lærerens tanker overlappet elevenes opplevelser eller varierte fra dem.

Fase 4 involverte en kritisk gjennomgang av de midlertidige temaene på to analytiske nivåer. Først gjennomgikk vi de kodede utdragene for hvert midlertidige tema, før vi vurderte datamaterialet i sin helhet. Braun og Clarke (2022) beskriver denne fasen som en kvalitetsvurdering der forskeren undersøker om kodene som er tilordnet de gitte temaene kan kobles sammen av et felles meningsinnhold. Et konkret eksempel på dette arbeidet var at vi opprinnelig hadde to separate midlertidige temaer kalt "autonomi i læring" og "individuell tilpasning". Etter en kritisk gjennomgang oppdaget vi at disse temaene egentlig handlet om det samme grunnleggende fenomenet, og vi slo dem sammen til "autonomi og relevans som drivkraft for læring". Tilsvarende ble to andre midlertidige temaer, "behovet for kontinuitet" og "progresjon over tid", finpusset til ett samlet tema kalt "tidsrammens betydning for læringsutbytte og progresjon". I tillegg vurderte vi om det var midlertidige temaer som fremstod som for brede eller udefinerte, og noen ble derfor delt opp i to. De midlertidige temaene ble også vurdert opp mot datamaterialet som helhet for å sikre troverdighet og meningsfull representasjon (Braun & Clarke, 2006). Et eksempel på et midlertidig tema som vi forkastet i denne fasen var "konkurranse som motivasjon", som bare hadde to tilhørende koder, "konkurranseelement som motivasjon" og "lav motivasjon uten konkurranse". Ettersom temaet manglet tilstrekkelig empirisk forankring, valgte vi å utelate det fra videre analyse. I henhold til Johannessen et al. (2018) analyserte vi her også feltnotatene og de transkriberte intervjuene hver for seg og opp mot hverandre

for å undersøke om den tematiske strukturen bevarte sin forbindelse på tvers av de to datakildene.

Fase 5 innebar å transformere de midlertidige temaene til fullstendige temaer. Braun og Clarke (2022) beskriver hvordan hvert tema bør, med noen få setninger, kunne beskrive sitt analytiske innhold og relevans for studiens problemstilling. Her brukte vi "the elevator pitch"-testen som verktøy for å validere temaene. Testen forklares ved at hvis forskerne ikke klarer å beskrive temaet i løpet av en kort heistur, vil det være for tynt eller utydelig til å være et endelig tema i studien (Braun & Clarke, 2022). Et konkret eksempel på dette arbeidet var at temaet "kroppsliggjøring av kunnskap, fra teori til praksis" ble utviklet ved å kombinere de midlertidige temaene "kroppslig erfaring av øvelser", "kobling mellom teori og praksis" og "refleksjon under øving". Den analytiske kjernen i temaet var at elevene utviklet en form for kunnskap som ikke kunne reduseres til verbal forståelse, men som ble integrert i deres handlingskompetanse gjennom gjentatt øving. Et annet eksempel var temaet "samarbeidets sosiale og faglige funksjon", som ble utviklet fra de midlertidige temaene "sosial støtte", "felles motivasjon" og "faglig deling". Den analytiske kjernen her var at samarbeidet hadde en dobbeltfunksjon som ikke kunne forstås gjennom én av dimensjonene alene. Braun og Clarke (2023) viser til at dersom et tema kunne ha blitt utviklet uten analysen, kan det anses som en temaoppsummering snarere enn et meningsbasert fortolkende tema. Disse forutsetningene var utgangspunktet vårt gjennom analyseprosessen for å sikre at de endelige temaene reflekterte meningsstrukturer i elevenes og lærerens opplevelser.

Fase 6 bestod av å kombinere temaene i en sammenhengende analytisk fremstilling der studiens problemstilling ble ivaretatt. Resultatkapittelet inneholder dermed mye av rTA sin sjette fase, men Braun og Clarke (2022) understreker at denne fasen krever mer enn en presentasjon av data organisert etter temaer. I løpet av selve skriveprosessen oppdaget vi nye nyanser ved datamaterialet, særlig i hvordan temaene henger sammen. For eksempel ble forholdet mellom "autonomi og relevans som drivkraft for læring" og "spenningen mellom frihet og behov for veiledning" tydeligere som to sider av samme fenomen i skriveprosessen, snarere enn som to

uavhengige temaer. Dette samspillet mellom temaer ble derfor eksplisitt løftet frem i resultatkapittelet og dannet grunnlag for diskusjonskapittelet.

4.8 Etiske overveielser

4.8.1 SIKT- og FEK-godkjenning

I henhold til SIKT og UiA sine retningslinjer ble forskningsprosjektet meldt inn til SIKT for vurdering før prosjektet kunne starte (SIKT, u.å.; Universitetet i Agder, u.å.). Prosjektet ble deretter sendt inn til FEK som utførte en etisk vurdering av prosjektets forsvarlighet i henhold til etiske retningslinjer og lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) (2018).

4.8.2 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at studiens deltakere ble informert om studiens formål, hovedtrekk i design, mulige risikoer og potensielle fordeler og ulemper ved deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2022). Ved prosjektets begynnelse utarbeidet vi informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever og lærer. Skrivene inneholdt prosjektets formål, hva deltakelse i prosjektet innebar, deltakernes rettigheter og grunnlaget for lagring og behandling av data. Skrivene ble delt ut til elevene og læreren i klassen og ble deretter gått gjennom av forskerne. Her ble det presisert at deltakelse i prosjektet er frivillig. Deltakerne fikk muntlig beskjed om at de kunne velge å avslutte intervjuet når de selv ønsket eller trekke seg fra studien om det også var ønskelig. De kunne også la være å svare på spørsmål. I informasjonsskrivet stod prosjektets tittel oppført som «Øve på selvvalgte bevegelser, som en kvalitativ bevegelseslæring i en øvingskontekst». Da skjemaet ble utarbeidet i en tidlig fase av forskningen, har vi siden gått vekk fra begrepet «bevegelseslæring» i prosjektet. Denne endringen har ikke påvirket deltakerne, da planen for prosjektets gjennomføring har vært lik gjennom forskningsprosessen. Totalt ble det samlet inn 25 samtykkeskjemaer, der 24 var fra elever og ett var fra en lærer.

4.8.3 Konfidensialitet og anonymitet

I henhold til Kvale og Brinkmann (2022), NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) (2021) og Sanjari et al. (2014) er prinsippene om konfidensialitet og anonymitet noe vi valgte å legge betydelig vekt på. Konfidensialitet og anonymitet i denne sammenhengen handlet om å beskytte deltakerne ved å anonymisere deres identitet og behandle datamaterialet på en forsvarlig måte. Med dette mener vi at deltakerne ikke skal kunne identifiseres i datamaterialet eller i presentasjonen av resultater. Alle personopplysninger ble behandlet i tråd med SIKT og FEK sine retningslinjer for sikker håndtering av forskningsdata (Vedlegg 6 og 7).

Konfidensialitet i forskning er en felles forståelse mellom deltaker og forsker om hvordan data blir behandlet (Kvale & Brinkmann, 2022). I vårt prosjekt benyttet vi en koblingsnøkkel for å pseudonymisere data. Nøkkelen ble oppbevart fysisk på kontoret til veilederne våre. Dette gjorde vi for å holde dem adskilt fra forskningsdataene, i henhold til overordnede retningslinjer for personvern (Personopplysningsloven, 2018). Feltnotater og transkripsjoner ble digitalisert og lagret i UiAs OneDrive-løsning med totrinnsbekreftelse og vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Da vi begynte å gå gjennom intervjutranskripsjonene, ble de deltakende elevene tildelt titlene «person 1», «person 2» og videre opp til 24. Da det bare var en lærer som deltok i studien, valgte vi å bruke begrepet «lærer». Videre ble elevene tildelt hvert sitt pseudonym (Tabell 1). Pseudonymiseringen ble gjort for å få en tydeligere oversikt over studiens resultater og diskusjon, både for forskerne i prosjektet og ved gjennomlesing i etterkant av prosjektets avslutning. For å sikre intervjuenes anonymitet ble deltakerne informert om at de skulle unngå å bruke navn da de svarte på spørsmål i intervjuene.

4.8.4 Asymmetrisk maktbalanse

Forholdet mellom forsker og deltaker i en kvalitativ studie vil alltid være asymmetrisk, da vi som forskere presenterer forskningsprosessen, analytiske tolkninger og den

endelige fremstillingen av deltakernes erfaringer (Sanjari et al., 2014; Kvale & Brinkmann, 2015, 2022). I denne studien hadde også forskerne mer kunnskap om øvingsmodellen og skadeforebygging sammenlignet med elevene, som kan ha påvirket fokusgruppeintervjuenes retning. Flere elever i studien var under 18 år, noe som ifølge NESH (2021) stiller større krav til forskeren om å formidle at deltakelse i studien er frivillig. Dette har vi jobbet mot ved å tilpasse språket i informasjonsskrivene for å gjøre informasjonen mer forståelig for deltakerne. Vi ga i tillegg muntlige påminnelser om at deltakelse er frivillig flere ganger i løpet av prosjektet.

Et annet maktforhold i studien var forholdet mellom læreren og elevene. Lærerens tilstedeværelse i prosjektet kan ha gitt elevene følelsen av press til å delta i studien og kan ha påvirket deres prestasjoner i intervensjonsperioden, ettersom læreren setter en endelig vurdering i faget på slutten av hver termin. Både forskerne og læreren ga muntlig beskjed til elevene om at deltakelse i forskningsprosjektet ikke hadde betydning for vurdering i breddeidrett eller andre fag. Det siste maktforholdet i studien var mellom forskerne og læreren. Som nevnt tidligere var det forskerne som hadde autoritet i studien, da de observerte intervjuene og tolket utsagnene i analyseprosessen. Men her var det også en omvendt asymmetri, da forskerne var lektorstudenter som intervjuet en lærer med 15 års praktisk erfaring som idrettslærer i den norske videregående skolen.

4.8.5 Troverdighet

Troverdighet (trustworthiness) i kvalitativ forskning kan ikke vurderes ut fra de samme kvalitetskriteriene som anvendes innen positivistisk forskning (Rose & Johnson, 2020). Indikatorer som interrater-reliabilitet, kodeenighet og metning bygger på en antakelse om at koding skal være objektiv, reproducerbar og uavhengig av forskerens perspektiv (Braun & Clarke, 2021). Innenfor rTA forstås derimot forskerens subjektivitet som en uunngåelig og produktiv del av kunnskapsproduksjonen, og bruken av positivistiske kvalitetsindikatorer i rTA-studier omtales av Braun og Clarke (2023) som «positivism creep». I stedet vurderes studiens troverdighet ut fra fire kvalitetsindikatorer som er forankret i en kvalitativ og refleksiv tradisjon: troverdighet, åpenhet, refleksivitet og overførbarhet (Braun & Clarke, 2022; Lincoln & Guba, 1985; Smith & McGannon,

2018). I henhold til Braun og Clarkes (2023) anbefalinger om å gi leseren en tydelig oversikt over den analytiske strukturen, presenteres temaene også i form av en tabell.

Tabell 2: De fem endelige temaene er grunnlaget for resultat- og resultatdiskusjonskapittelet.

Tema	Analytisk grunnlag
Mulighet for egne valg og relevans som drivkraft for læring	Elevenes kobling mellom skadeforebyggende øvelser og egen idrett ga dem opplevelse av eierskap og meningsfullhet i øvingen.
Spenning mellom frihet og behov for veiledning	Den selvstyrte arbeidsformen ga rom for autonomi, men avdekket samtidig elevenes behov for faglig støtte i å vurdere øvelseskvalitet.
Kroppsliggjøring av kunnskap, fra teori til praksis	Elevene utviklet en form for kunnskap som ble integrert i deres handlingskompetanse gjennom gjentatt øving.
Samarbeidets sosiale og faglige funksjon	Samarbeidet hadde en dobbeltfunksjon ved å fungere både som faglig læringsressurs og sosial støtte.
Tidsrammens betydning for læringsutbytte og progresjon	Fire ukers intervensjon ga rom for motorisk trygghet, men var for knapp for en systematisk justeringsprosess.

Troverdighet handler om hvorvidt studiens funn er forankret i datamaterialet på en måte som leseren kan vurdere som rimelig. I vår studie har vi arbeidet med dette ved å gjennomføre analysen i tråd med Braun og Clarkes (2022) seks faser, som beskrevet i 4.7.1, og ved å diskutere koder og temaer fortløpende mellom oss for å utfordre

hverandres tolkninger. I tillegg har vi i resultatkapittelet brukt direkte sitater fra deltakerne for å vise hvordan tolkningene er forankret i datamaterialet.

Åpenhet (transparency) handler om at den analytiske prosessen skal være etterprøvbar for leseren. Braun og Clarke (2022) fremhever betydningen av å føre en refleksiv logg gjennom analysearbeidet, der analytiske valg, fortolkninger og endringer noteres underveis. I vår studie ble en slik logg brukt for å følge den analytiske utviklingen fra de innledende analysefasene til utviklingen av de endelige temaene. I tillegg dokumenterte loggen analytiske beslutninger og refleksjoner som ble gjort underveis. Vi understreket blant annet ord som gikk igjen i feltnotatene, som for eksempel “mestring” og “krevende”. Deretter koblet vi mening til ordene ved å sette dem i kontekst, som for eksempel da vi koblet “mestring” til samarbeid med andre elever i fase 2 av analyseprosessen.

Refleksivitet handler om at forskeren synliggjør og reflekterer over egen posisjonering og hvordan denne har formet kunnskapsproduksjonen. Braun og Clarke (2023) beskriver en refleksiv forsker som en som jobber mot å «eie» sine perspektiver, er bevisst i sine beslutninger og reflektert i sin praktisering av rTA. Allerede før intervensjonen startet skrev vi en refleksiv logg der vi noterte våre forventninger til intervensjonen og intervjuene. Her kom det eksempelvis frem at vi hadde en forventning om at elevene ville gjennomføre programmene sine til beste evne, men at vi forventet at de ville be om hjelp og pekepinner underveis. Dette gjorde vi for å bevisstgjøre oss våre egne forutsetninger, slik at vi i større grad kunne møte deltakernes erfaringer med et åpent sinn. Loggen skapte også et sammenligningsgrunnlag i kodingsprosessen, der vi kunne utforske hvordan vår forståelse av skadeforebygging med øvingsmodellen som rammeverk endret seg i møte med deltakernes faktiske opplevelser. Vår forskerposisjonering er nærmere redegjort for i 4.1.

Overførbarhet (transferability) bedømmes ut fra det kvalitative designets karakteristiske preg og studiens avgrensede kontekst. Utvalget bestod av elever i en vg2-breddeidrettsklasse, som kan begrense mulighetene for å generalisere funnene til andre kontekster og utvalg. Studien søkte imidlertid ikke statistisk generaliserbarhet,

men innsikt i hvordan øvingsmodellen kan fungere som didaktisk verktøy for skadeforebygging i idrettsfag (Aggerholm et al., 2018; Braun & Clarke, 2006). Med detaljerte beskrivelser av kontekst, utvalg, datainnsamling og analyseprosess har vi lagt til rette for at leseren selv kan vurdere studiens overførbarhet til andre lignende kontekster.

4.9 Redegjørelse for bruk av KI i oppgaven

I denne masteroppgaven har vi brukt GPT-4 via UiO, ChatGPT 5.3, 5.4 og 5.5, Claude Sonnet 4.5, Claude Opus 4.6 og 4.7, Gemini 2.5 Flash, Gemini 2.5 Pro og NotebookLM som støtteverktøy i skriveprosessen. Verktøyene er brukt til idéutvikling, strukturering av tekst, språklig bearbeiding, forslag til relevante forskningsområder og oversikt over mulige kilder. Forslag til kilder og faglige påstander er deretter kontrollert av oss mot primærlitteratur og vurdert opp mot oppgavens problemstilling. KI-verktøyene er ikke brukt til å gjennomføre analyse av datamaterialet eller til å generere studiens funn. Videre har vi primært brukt Claude Opus 4.6 og 4.7 for tekstrevidering. Dette innebar at vi ga språkmodellene tydelige ledetekster der de skulle fungere som kritiske lesere med fokus på avsnittsoppbygging, skrivefeil og bruk av formelt språk.

5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer vi studiens funn, organisert i fem temaer. Temaene ble etablert i den refleksive tematiske analysen og springer ut fra analysen av fokusgruppeintervjuene med elever, lærerintervjuet og feltnotatene fra øktene. Sammen gir temaene et bilde av hvordan elever og lærer opplevde å jobbe med øvingsmodellen for økt kunnskap om skadeforebygging. De fem temaene er: (i) Autonomi og relevans som drivkraft for læring, (ii) spenning mellom frihet og behov for veiledning, (iii) kroppsliggjøring av kunnskap, fra teori til praksis, (iv) samarbeidets sosiale og faglige funksjon, og (v) tidsrammens betydning for læringsutbytte og progresjon. Sitatene som presenteres har vi valgt fordi de understøtter funnene.

5.1 Mulighet for egne valg og relevans som drivkraft for læring

Dette temaet tar for seg hvordan det å velge øvelser knyttet til egen idrett og egne interesser påvirket elevenes opplevelse av relevans som drivkraft for læring. Relevans kommer ikke direkte fra teori, men er et begrep som elevene selv trekker frem som avgjørende. Mulighet for egne valg er hentet fra Aggerholm et al. (2018) sitt handlekraftsprinsipp, hvor eierskap til det man øver på beskrives som en forutsetning for meningsfull øving. I det følgende temaet viser vi at muligheten for egne valg og relevans som drivkraft for læring henger tett sammen i materialet, men at de ikke ble opplevd likt av alle.

På spørsmålet om hva elevene husker best fra timene, beskriver flere informanter at det å kunne velge egen idrett og utforme egne økter var noe av det som gjorde størst inntrykk. Nora gir uttrykk for dette slik:

Jeg syns egentlig det var ganske fint, og fint at vi kunne velge opp mot den idrett man selv hadde, og at vi fikk litt spørsmål og sånn i økta og i etterkant av økta, sånn at vi kunne utvikle vårt program bedre.

Frida er inne på det samme når hun sier at det hun husker best er: «kunne fokusere på det man selv trengte i sin idrett», og legger til: «er jo mye bedre å gjøre øvelser som passer deg best og er best for deg». Feltnotater fra økt 1 understøtter disse utsagnene, der elevgrupper stopper opp underveis for å justere øvelser og dobbeltsjekke utførelser ved hjelp av mobil.

Opplevelsen av eierskap går igjen når elevene svarer på spørsmålet om hvordan det var å lage og gjennomføre egne økter. Henrik beskriver at det «ikke bare var vanlige aktiviteter uten ekte form for refleksjon», og at det «var gøy at vi kunne finne ut av hvordan vi skulle gjøre det underveis». Magne på sin side sammenligner opplevelsen med seiling, på den måten at man selv kunne styre og håndtere situasjonen underveis, og sier at «vi lagde en økt selv og utførte den selv, og da fikk man litt eierskap på en måte». Videre påpekte elevene hvordan perioden “tvang” dem til å finne øvelser som passet deres behov. Emilie, som driver med golf, fortalte at Skadefri ikke hadde øvelser som passet til henne, og at hun derfor gikk til TikTok og YouTube. Elevene fremhevet at det ikke betydde så mye hvor øvelsene kom fra, men det var flere som var positive til at de faktisk fikk gjennomføre dem, Emilie sier for eksempel: «forskjellen fra før var at vi faktisk utførte den, og det var deilig».

For noen handlet relevansen om å unngå skader i sin idrett. Amalie, som driver med fotball, beskriver dette slik:

Jeg syntes det var ganske meningsfullt fordi man vil jo unngå skader for sesongen som kommer, og da er det bra jeg fikk forebygget mot typiske skader i min idrett da.

Da hun ble spurt om hvilke skader hun siktet til, utdypet hun at «kneskader er jo typisk» og at hun derfor valgte ettbeinsknebøy. Tobias er inne på det samme: «Det er jo viktig da, for at man ikke skal bli skadet og fortsette med det man gjør.» Men ikke alle

opplevde det like relevant, Vegard som nylig hadde sluttet med fotball, sier at opplegget «ikke var like relevant for meg kanskje, og det ble mer slitsomt egentlig» og bekrefter at dette påvirket motivasjonen. Feltnotater fra økt 2 og 3 understøtter dette, der noen grupper diskuterer hvilke kroppsdelene øvelsene retter seg mot og hvorfor de er relevante, mens andre gjennomfører øvelsene uten å reflektere.

Valgmulighetene ble heller ikke utelukkende opplevd som positive. Elias beskriver at han «følte egentlig på litt press om å alltid gjøre noe liksom, eller i hvert fall prøve mitt beste». Feltnotater fra økt 3 og 4 viser noe lignende, der enkelte grupper opprettholder innsatsen gjennom hele økta, mens andre stopper opp over lengre perioder.

5.2 Spenning mellom frihet og behov for veiledning

De fleste elevene likte friheten, men flere beskriver at den åpne strukturen tidvis var krevende å håndtere. Tobias sier at det «kunne bli litt sånn vel mye tid noen ganger». Kristian sier også: «ble litt død tid innimellom». Læreren sier seg enig og beskriver perioder der arbeidet manglet tydelig retning. Flere elever knytter utfordringene til tidspunktet på dagen og bruker ord som «slapt», mens en annen elev påpeker at «man er jo alltid litt trøtt på starten av dagen». Feltnotatene fra økt 2, 3 og 4 viser likevel at elevene kommer raskt i gang med oppvarmingen og at flere viser økt kontroll i balanseøvelser, men at konsentrasjonen for enkelte avtar utover i økta.

Tobias peker på en manglende ytre styring: «Det er ingen som sier hva man skal gjøre, også er jo ikke skadeforebygging det kjekkeste heller.» Flere elever beskriver at øktene ble lettere å gjennomføre når de inneholdt musikk eller konkurranseelementer, der flere elever sier at de selv måtte «gjøre det om til litt konkurranse» for å holde motivasjonen oppe. En observasjon fra økt 2 understøtter dette hvor god stemning, musikk og små konkurranser påvirket elevgrupper positivt.

At læreren bevisst valgte å stille spørsmål fremfor å gi svar, påvirket hvordan elevene opplevde friheten. Frida og Henrik beskriver at læreren «egentlig bare kom med

spørsmål» fremfor å gi direkte instruksjoner, noe som lot elevene ta styring og videreutvikle programmet selv. Læreren reflekterer over dette slik:

Det er jo fristende å gå inn og preppe de litt, men da tar man jo bort poenget også. Hvis man slipper helt opp, så er det jo ikke alle som klarer å bruke den friheten så godt.

Adrian bekrefter fra elevperspektiv at gruppen hans «bytta ikke øvelser eller noe liksom». Et feltnotat fra økt 3 viser det samme, noen elever bruker friheten aktivt til å justere øktene, mens andre holder seg til programmet slik det var satt opp i starten.

Flere elever beskriver likevel at programmet ble bedre. Lukas sier at det «var fint at vi hadde midtveisrefleksjon de første øktene, men det var også fint at vi sluttet med det etter hvert». Amalie beskriver at gruppen «fikk jo mer og mer kontroll utover i øktene» og at de «brukte hverandre som lærere». De ga hverandre feedback og filmet hverandre for å vurdere utførelse. Et feltnotat fra økt 4 understøtter dette: elevene virker tryggere i øvelsene og utfordrer hverandre i langt større grad enn i de første øktene.

Læreren vurderer også om han ville brukt opplegget igjen:

Jeg syntes det var en fin læring for elevene å gjennomføre på denne måten, men det måtte nok vært litt mer styring og tydelig oppfølging underveis. Så er det jo også dette med varighet da, dersom man skulle gjennomført det burde det jo være over lengre tid med krav om at de måtte vise hva de har endret på og hvorfor, slik at man sikret justeringer gjennom hele perioden.

Et feltnotat fra økt 2 viser at læreren nettopp holder seg tilbake og observerer uten å gripe direkte inn, også i situasjoner der kvaliteten på øvelsene kunne vært bedre.

5.3 Kroppsliggjøring av kunnskap, fra teori til praksis

Flere av elevene hadde kunnskap om skadeforebygging, men beskrev at de sjelden faktisk hadde gjennomført det i praksis. Øvingsmodellen bygger på tanken om at kunnskap må erfares kroppslig, ikke bare tilegnes gjennom teori (Barker et al., 2018; Bjørke & Quennerstedt, 2023). I det følgende avsnittet ser vi på hvordan elevene opplevde overgangen fra teori til praksis.

I introduksjonsuka jobbet elevene med å avgrense et faglig fokus knyttet til egen idrett. Flere forteller at de brukte ulike kilder for å finne øvelser: Skadefri blir trukket frem, men Emilie og gruppa hennes brukte også «TikTok eller Instagram» for å finne øvelser som passet bedre til deres behov. Flere elever trakk frem at denne perioden var annerledes enn tidligere undervisning ved at skadeforebygging faktisk ble gjennomført strukturert i praksis. Amalie uttrykker dette tydelig:

Vi har jo lært en del om skadeforebygging i treningslære, men aldri liksom faktisk gjennomført det strukturert, hvis vi gjør det, er det som oppvarming.

Et feltnotat fra økt 1 understøtter dette ved at enkelte elever beskriver å få en «aha-opplevelse» knyttet til hvordan øvelser skal gjennomføres. Utover i perioden observeres det at elevgrupper stopper opp midt i gjennomføringen for å diskutere teknikk og justere utførelse, både gjennom veiledning fra læreren, samtaler mellom elever og bruk av mobil. En informant fra intervju 3 beskriver dette slik:

Det var deilig vi fikk tid til å endre på programmet og bestemme litt selv. Og jeg var på en gruppe hvor vi konkurrerte litt så vi ble naturlig utfordret i øvelsene.

Materialet viser likevel at dette ikke gjaldt alle. Noen elever diskuterte og tilpasset øvelsene kontinuerlig, mens andre grupper gjennomførte programmet uten tydelige endringer fra økt til økt, til tross for at det ble lagt inn midtveisrefleksjon og avsluttende

refleksjon. Dette stemmer med lærerens observasjon av at elevene «i liten grad videreutviklet programmene sine systematisk». Kristian og Magne peker på at «det er jo noen som tar det mer seriøst enn andre kanskje», og knytter dette særlig til dem som faktisk driver med idretten de forebygger skader mot. Det samme observerte vi i flere av øktene, der noen grupper diskuterer sammenhengen mellom øvelser, muskulatur og skadeforebygging, mens pauser i andre grupper i større grad brukes til sosial prat.

Likevel beskriver flere elever konkret progresjon over perioden. Et feltnotat fra økt 3 viser tydelige tegn til fremgang særlig i balanse, og tekniske øvelser. Emilie beskriver at hun «kommer lengre og lengre ned» i ettbeinsknebøy, mens Lukas og Maja opplever at øvelsene etter hvert «satt på en måte i hjernen». Det fantes også unntak. Tobias beskriver perioden som i stor grad repetisjon fordi han «visste ganske mye fra før» og hadde «gjort alle øvelsene før på en måte». Feltnotatene understøtter dette med at noen elever gjennomfører øvelsene relativt mekanisk uten tydelige justeringer.

Læreren beskriver variasjon i elevenes bevissthet om det de gjør og stiller spørsmål ved om enkelte øvelser faktisk fungerte skadeforebyggende eller om de i større grad ble generell utholdenhetstrening. Dette understøttes av observasjoner der noen grupper diskuterer teknikk og hensikt, mens andre mister konsentrasjon eller glir over i sosial prat.

5.4 Samarbeidets sosiale og faglige funksjon

Flere elever trakk frem samarbeid som noe som gjorde gjennomføringen lettere. I spørsmålet om hvordan elevene opplevde å samarbeide påpeker flere at skadeforebyggende øvelser er «mye enklere å gjennomføre» når man jobber med andre, noe feltnotatene understøtter ved at grupper som samarbeider gjennomfører flere og mer varierte øvelser enn elever som arbeider mer individuelt. Marte beskriver samarbeidets konkrete funksjon slik:

Vi brukte jo hverandre for å se hvordan man skulle gjøre øvelsene, så var det jo fint at for eksempel Hedda hadde en annen idrettsbakgrunn enn oss andre, selv om vi gjennomførte samme program på en måte.

Sander beskriver det samme der elevene aktivt brukte hverandre til å vurdere utførelse ved å spørre «ser det her riktig ut?». Et feltnotat fra økt 2 viser at elever stopper opp for å diskutere teknikk og sammenligne utførelse, og et feltnotat fra økt 4 understøtter at elevene etter hvert virker tryggere og utfordrer hverandre i større grad.

Samarbeid påvirket også hvor hardt elevene jobbet. Informanter fra intervju 3 beskriver at de «presser seg litt mer» når de jobber med andre og at de ikke vil «falle bak». Jonas sier: «Det er mye gøyere å jobbe sammen med andre, hvertfall i skadeforebygging, man kommer liksom lettere gjennom øvelsene.» Feltnotater fra øktene understøtter at musikk og konkurranseelementer i forlengelsen av samarbeidsdynamikken øker intensiteten og engasjementet i flere grupper. Linnea trekker også frem at samarbeid ga nye ideer:

Vi valgte samme idrett, og da kunne vi få litt ideer fra hverandre, for vi har jo gjennomført skadeforebyggende på oppvarming, men vi spilte jo på forskjellige lag.

Et feltnotat fra økt 1 bekrefter at grupper sammenligner øvelser og gir hverandre korte tilbakemeldinger.

Men samarbeid fungerte ikke alltid som en ressurs. Tobias sier at det noen ganger kan være «lettere å gjøre alene», noe vi også observerte i øktene der elevgrupper mistet konsentrasjonen og arbeidet og gikk over i sosial prat. Læreren beskriver at elever kan «påvirke hverandre negativt» ved at fokuset flyttes bort fra oppgaven. Rollefordelingen i gruppene var også ujevn. Marte sier «jeg var flink til å faktisk presse dere», noe som støttes av en observasjon fra økt 2, men også noe læreren

kommenterte i økt 3, at enkelte elever tar lederroller i gruppene. For de fleste fungerte det likevel bra å jobbe sammen. Pauser brukes både til hvile og refleksjon, og Emilie beskriver at det er «lettere å komme seg igjennom øvelser» når man jobber med andre. Et feltnotat fra økt 4 viser at elever gir hverandre ros for progresjon og diskuterer teknikk.

5.5 Tidsrammens betydning for læringsutbytte og progresjon

Både elever og lærer hadde delte meninger om lengden på perioden. Magne uttrykker det for eksempel slik:

*Fire økter er egentlig ganske lite hvis du ikke gjør noe på siden selv ...
det er ganske lite progresjon du kan få av å gjøre en økt i uka, bare fire
ganger.*

Han legger til at dersom skadeforebyggende arbeid skal ha effekt, må det gjennomføres over lengre tid. Også læreren bruker ord som «kort» og «fort» når han beskriver perioden.

Til tross for dette beskriver flere elever konkret fremgang. Et feltnotat fra økt 4 viser tydelige tegn til progresjon i balanse, og tekniske øvelser. Flere informanter fra intervju 3 beskriver at «balansen ble mye bedre» og at de kom «lengre og lengre ned» i ettbeinsknebøy. Lukas beskriver at øvelsene «satt på en måte i hjernen etter hvert, så jeg trengte ikke se på video lenger». Feltnotatene støtter dette ved at elevene i de siste øktene i langt mindre grad trengte mobilen som støtte.

Også enkeltøktenes lengde ble trukket frem. En elev beskriver at «timene kunne kanskje vært litt kortere, for det ble mye av det samme når man måtte fylle hele tiden». Et feltnotat fra økt 2 understøtter dette, ved at intensitet og konsentrasjon avtar utover i økta for flere grupper. Læreren kjenner seg igjen i dette: «Det blir litt sånn litt av det

og litt av det, og det blir ikke alltid så tydelig hva de jobber med», og peker på at kvaliteten kan avta dersom øktene mangler tydelig nok struktur. Et feltnotat fra økt 3 bekrefter variasjon i arbeidsintensitet mellom grupper.

Læreren peker også på at elevene brukte tid i starten på å forstå hva opplegget gikk ut på: «De skjønte nok ikke helt opplegget i starten, men det kom mer etter hvert når de fikk laget programmene sine.» Et feltnotat fra økt 1 understøtter dette der elevene bruker mye tid på å diskutere og avklare innholdet i programmene. Oppstartsfasen tok dermed mer tid, noe som førte til at den faktiske øvingstiden ble kortere enn de fire ukene perioden i utgangspunktet la opp til.

Når læreren vurderer hva som kunne vært gjort annerledes, trekker han han frem tydeligere rammer og systematisk oppfølging:

Det måtte vært litt mer styring og tydelig oppfølging underveis. Og krav om at de måtte vise hva de har endret på og hvorfor.

Flere elever beskriver at de ble tryggere i øvelsene mot slutten av perioden, men færre beskriver konkrete endringer i selve programmet. Læreren understøtter dette når han beskriver at elevene i liten grad videreutviklet programmene sine systematisk. Et feltnotat fra økt 3 støtter at enkelttilfeller gjentar de samme øvelsene over flere økter med tryggere utførelse, men uten at belastning eller øvelsesvalg endres.

6 Diskusjon

6.1 Diskusjon av funn

Her diskuterer vi studiens funn opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Diskusjonen er organisert etter øvingsmodellens fire ikke-forhandlingsbare krav (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018), øvingsmodellens kjennetegn, læreplanen i breddeidrett (IDR06-03) og den overordnede delen av LK20. Vi valgte denne strukturen fordi de fire kravene utgjør kjernen i kapittel 3. Vi argumenterer for at øvingsmodellen kan fungere som et meningsfullt rammeverk for skadeforebyggende arbeid i idrettsfag, men at alle fire kravene må ivaretas.

6.1.1 Anerkjennelse av elevenes subjektivitet

Det første ikke-forhandlingsbare kravet handler om at læreren aktivt må anerkjenne elevenes subjektivitet, der erfaringer, motivasjoner og idrettslige bakgrunn ikke skal behandles som forstyrrende faktorer, men brukes for øvingen. Kravet innebærer også at læreren må tilpasse utfordringene slik at elevene faktisk arbeider i området mellom det de kan og det de ikke kan (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018). Funnene fra kapittel 5.1 viser at dette kravet spilte en stor rolle for elevenes motivasjon og opplevelse av mening. Læreplanen støtter dette ved å fremheve at faget skal tilrettelegge for skapende læringsprosesser som gjør elevene nytenkende, nysgjerrige og engasjerte og at elevene skal planlegge og praktisere helsefremmende trening ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ved å bruke øvingsmodellen kan man realisere disse intensjonene i praksis, ettersom elevene ga uttrykk for at de var mer aktive i egen læringsprosess, og dette var noe de hadde manglet i tidligere undervisning.

Et av de mest fremtredende funnene i materialet er at elevene opplevde det som meningsfullt å koble skadeforebyggende øvelser til sin egen idrett. Amalie, sier for eksempel:

Jeg syntes det var ganske meningsfullt fordi man vil jo unngå skader for sesongen som kommer, og da er det bra jeg fikk forebygget mot typiske skader i min idrett da.

Amalie er en av elevene som faglig koblet egne valg og skadeforebyggende hensikter. Hun valgte blant annet ettbeinsknebøy ettersom kneskader er vanlige i fotball. I denne koblingen er det interessant å se på øvingsmodellens handlekraftsprinsipp, hvor Aggerholm et al. (2018) beskriver at forutsetningen for meningsfull øving er at elevene har eierskap til det de øver på fordi det angår dem. Flere av de andre elevene nevner også dette, at det å få fokusere på den idretten de selv ville var noe av det de husket best fra perioden. Dette kan kobles til selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000), som peker på at autonomi, kompetanse og tilhørighet er grunnleggende psykologiske behov. Når elevene fikk styre innhold og øvelsesvalg, ble disse tre behovene i noen tilfeller truffet samtidig.

Men ikke alle hadde denne opplevelsen. Vegard, som nylig hadde sluttet med fotball, gir uttrykk for at han manglet et idrettslig ankerpunkt å knytte øvelsene til, noe som negativt påvirket motivasjonen. I denne sammenheng er det interessant å se at Aggerholm et al. (2018) presiserer at kravet om anerkjennelse av subjektivitet innebærer at læreren aktivt engasjerer seg i elevenes individuelle situasjon og forutsetninger, ikke bare tilbyr valgfrihet. Emilie, som driver med golf, oppsøkte selv nye kilder når skadefri ikke dekket behovene, og søkte seg til TikTok og YouTube for å finne relevante alternativer. Emilie deler også en erfaring med flere av elevene som viser til at det viktigste ikke var kilden til øvelsene, men at de faktisk ble gjennomført. Aggerholm et al. (2018) beskriver øving som en aktivitet med iboende verdi, ikke bare et middel for å nå et mål, og Emilies opplevelse av å endelig gjennomføre noe hun selv hadde valgt ser ut til å speile nettopp dette. Deci og Ryan (2000) viser at autonom støtte fremmer selvbestemt motivasjon, men understreker at dette ikke betyr at elevene overlates til seg selv. Valgfriheten må forstås innenfor en faglig struktur der læreren hjelper elevene å ta informerte valg. Funnene våre tyder på at idrettslig relevans var en viktig faktor for at elevene faktisk gjennomførte, noe som er sentralt i skadeforebyggingsforskningen der etterlevelse og motivasjon beskrives som

avgjørende for at programmer skal ha effekt (Rössler et al., 2014; Soligard et al., 2008).

Det idrettsspesifikke eierskapet kom også til syne i hvordan elevene brukte øvingstiden. I økt 1 stoppet flere elevgrupper opp for å justere øvelser eller sjekke utførelse på mobil på eget initiativ. I økt 2 var variasjonen mellom gruppene tydelig, der noen diskuterte hvilke kroppsdelene øvelsene rettet seg mot og hvorfor, mens andre gjennomførte uten denne faglige samtalen. Aggerholm et al. (2018) presiserer at anerkjennelse av subjektivitet ikke bare handler om at elevene får lov til å velge, men om at de har forutsetninger for å ta informerte valg.

6.1.2 Fokus på innhold og mål for øvingen

Det andre ikke forhandlingsbare kravet handler om at øvingen alltid må ha et tydelig innhold og et presist mål, og at læreren skal hjelpe elevene å utvikle og skjerpe disse målene underveis (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018). Kravet skiller seg fra det første ved at det ikke bare handler om eierskap, men om at innholdet og hensikten med øvingen er gjennomtenkt og faglig forankret. Kapittel 5.2 og 5.3 viser at øvingsmodellen bidro til at teorien fikk mening gjennom praksis for mange elever, men også at innholdsfokus forutsetter mer systematisk læreroppfølgning enn det opplegget tilbød.

Amalie setter ord på noe flere elever kjente seg igjen i:

Vi har jo lært en del om skadeforebygging i treningslære, men aldri liksom faktisk gjennomført det strukturert, hvis vi gjør det, er det som oppvarming.

Kompetansemålene i breddeidrett 2 krever ikke bare at elevene kan gjøre rede for sammenhengen mellom trening og helse, men også at de skal bruke treningsformer, metoder og øvelser for å utvikle ferdigheter i basistrening relevante for utvalgte aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det Amalie beskriver bekrefter at dette kompetansemålet ikke alltid omsettes til praksis i ordinær undervisning. Barker et al. (2018) argumenterer for at læring i bevegelse handler om å utvikle kapasitet til å

handle, ikke å kopiere teknikker. Øvingsmodellen gjorde det mulig for elevene å vurdere og justere egne øvelser i møte med kroppslige erfaringer, og dermed utviklet en kunnskapsform som går utover verbal og abstrakt forståelse. I økt 1 merket vi at elever fikk aha-opplevelser underveis i øvelsesutførelse, og flere elever sier at øvelsene satt bedre og at de kom lengre ned i øvelser som for eksempel ettbeinsknebøy.

Bjørke og Quennerstedt (2023) argumenterer for at man må utforske språk, meningsdannelse, handling og erfaring for å oppnå refleksjon i idrettsfag. I vår studie beskriver elevene at det å få tid til å endre programmet og bestemme selv var verdifullt, og at de elevgruppene som brukte konkurranse ga en ekstra form for naturlige utfordringer underveis. Her kan vi også ta utgangspunkt i Standal et al. (2013) som argumenterer for at teoretisk kunnskap i idrettsfag utvikles og testes i møte med praksis, noe som i vår studie blir bekreftet ved at kunnskap om skadeforebygging ble brukt til både å velge og til å videreutvikle kompetansen.

I denne sammenheng er Schöns (1983) skille mellom refleksjon i handling og refleksjon over handling interessant. Refleksjon i handling så vi når elevene justerte øvelsene underveis etter hvordan de kjentes ut. Refleksjon over handling kom tydeligere fram i intervjuene og i midtveisrefleksjonene, der elevene vurderte hva som fungerte og hva som burde justeres til neste økt. Oppfølgingsspørsmålene våre i disse situasjonene kan også ha vært til hjelp for elevenes drøftinger og eventuelle endringer da de kan ha fått et mer rettet fokus rundt relevante spørsmål for å forbedre øvingen. Skillet er interessant fordi det viser at øvingsmodellen åpnet for begge formene, men at de fungerte ulikt avhengig av kontekst.

Men innholdsfokuset nådde ikke alle. Læreren beskriver variasjon i elevenes bevissthet og stiller spørsmål ved om enkelte øvelser faktisk fungerte skadeforebyggende eller bare ble generell utholdenhetstrening. Noen grupper gjennomførte programmet uten endringer fra økt til økt, til tross for midtveis- og

avslutningsrefleksjon. Læreren beskriver at elevene i liten grad videreutviklet programmene systematisk, og for elever med god kunnskap fra før ble perioden mest repetisjon. Noen elever knyttet dette til hvem som tok opplegget seriøst, særlig de som faktisk drev med idretten de forebygget skader mot. Bahr og Krosshaug (2005) minner om at skadeforebygging må forstås som mer enn tekniske øvelser, fordi skader oppstår i samspill mellom kontekst, individuelle forutsetninger og belastning. Fra funnene kan vi konkludere med at dette perspektivet bare nådde deler av elevgruppen og at en mer systematisk oppfølging av den enkeltes innholdsfokus og mål er en forutsetning for at kravet skal realiseres fullt ut.

6.1.3 Spesifisering og forhandling om standarder for bevegelseskvalitet

Det tredje ikke forhandlingsbare kravet handler om at standarder for god og dårlig utførelse må spesifiseres og forhandles frem mellom lærer og elever (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018). Kravet innebærer ikke at læreren dikterer et fasitsvar, men at elevene aktivt involveres i å identifisere hva som utgjør god bevegelseskvalitet i sin idrett og sitt program. Kapittel 5.2 og 5.4 viser at dette kravet ble delvis realisert gjennom samarbeidet mellom elevene, men at lærerens tilbakeholdenhet tidvis skapte et vakuum der standardene ikke ble tilstrekkelig faglig forankret.

Kjerneelementet holdning, innsats og samhandling i læreplanen beskriver at elevene skal utvikle evne til å skape gode relasjoner og bidra til god helse og trivsel gjennom respektfull samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Marte setter ord på hvordan gruppearbeidet fungerte i praksis:

Vi brukte jo hverandre for å se hvordan man skulle gjøre øvelsene, så var det jo fint at for eksempel Hedda hadde en annen idrettsbakgrunn enn oss andre, selv om vi gjennomførte samme program på en måte.

Når ulik idrettsbakgrunn fungerer som en ressurs, er det interessant å trekke inn Vygotsky (1978), som beskriver læring som en sosial prosess der mening konstrueres i samspill med andre. I vår studie fungerte ulik idrettsbakgrunn som en ressurs for å vurdere og justere utførelse på hverandre. Andre elever beskriver at de stilte hverandre spørsmål om øvelsene så riktige ut, ga hverandre tilbakemeldinger og filmet hverandre for å sjekke utførelsen. Feltnotater fra økt 4 viser at elevene virket tryggere og utfordret hverandre mer enn i de første øktene, og at kvaliteten bare ble bedre. Johnson og Johnson (2009) argumenterer for at når elevenes suksess oppleves som medelevers suksess, styrkes både individuell og kollektiv læring. Funnene våre bekrefter dette, flere elever tok ansvar og ga hverandre tilbakemeldinger og så ut til å forstå at skadeforebyggende trening ble bedre dersom noen så på dem med et korrigerende blikk.

Dette gjaldt ikke alle. Vi observerte elevgrupper der konsentrasjonen avtok og samarbeidet ble en distraksjon fremfor en faglig ressurs i alle øktene. Læreren beskriver at elever påvirker hverandre negativt ved at fokuset flyttes bort fra oppgaven, og at enkeltgrupper manglet tydelig retning i perioden. Her støtter vi oss på Lindgren og Barker (2019) som understreker at samarbeid som læringsressurs forutsetter at læreren har kapasitet til å støtte elevenes arbeid underveis. Læreren sier det slik:

Det er jo fristende å gå inn og preppe de litt, men da tar man jo bort poenget også. Hvis man slipper helt opp, så er det jo ikke alle som klarer å bruke den friheten så godt.

Det tredje kravet blir ikke realisert av elevene alene. Det forutsetter en lærer som er til stede og aktivt bidrar til at det som forhandles frem øvelser som er relevant for det skadeforebyggende arbeidet. Askildsen og Løndal (2024) viser at øvingsmodellen krever en lærer som aktivt er i dialog med elevene, ikke bare organiserer perioden. Dette kravet henger også tett sammen med det fjerde kravet som viser at uten nok tid

til å observere og støtte enkeltelevenes arbeid, risikerer man at samarbeidet går over til lek og løs prat.

6.1.4 Tilstrekkelig tid

Det fjerde og siste ikke forhandlingsbare kravet handler om tilstrekkelig tid. Uten at elevene får nok tid kan ikke øving, refleksjon, samarbeid eller utvikling av meningsfulle mål bidra til varig læring (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018). Kapittel 5.5 viser at dette kravet var det vanskeligste å innfri, og at den begrensede tiden påvirket de tre andre ikke forhandlingsbare kravene. Magne sier for eksempel:

Fire økter er egentlig ganske lite hvis du ikke gjør noe på siden selv ... det er ganske lite progresjon du kan få av å gjøre en økt i uka, bare fire ganger.

I denne sammenheng er det interessant å se på FIFA 11+ forskningen, som viser at regelmessig gjennomføring over en hel sesong var nødvendig for å oppnå en betydelig skadereduserende effekt (Soligard et al., 2008). Læreren erfarte også at perioden var for kort og beskriver at elevene trengte tid i starten på å forstå hva opplegget gikk ut på. Vi observerte at mye av den første økta gikk til å diskutere og avklare innholdet i programmene i økt 1. Oppstartsfasen brukte den reelle øvingstiden, og viser at det ikke bare handler om antall uker, men hvor mye meningsfull øving elevene faktisk får gjennomført.

Aggerholm et al. (2018) bygger på Sloterdijk (2013), og argumenterer for at selvutvikling krever gjentagelse over tid slik at øvingen blir en vane. I vår studie startet denne prosessen for mange elever, men den rakk ikke å feste seg i løpet av fire uker. Feltnotater fra økt 4 viser fremgang i balanse og tekniske øvelser. Flere elever uttrykte at øvelsene satt bedre i kroppen og at de trengte mobilen og medelever langt sjeldnere

som støtte mot slutten av perioden. Fire uker var altså nok til å starte en vaneutvikling, men ikke nok til å fullføre den (Aggerholm et al., 2018; Sloterdijk, 2013).

Enkeltøktenes lengde ble også kommentert. En elev beskriver at timene kunne vært kortere fordi det ble mye av det samme når man måtte fylle hele tiden. Et feltnotat fra økt 2 viser at intensitet og konsentrasjon avtok utover i økta for flere elevgrupper. Læreren beskriver at det ikke alltid var tydelig hva elevene jobbet med. Vår studie viser at tilstrekkelig tid ikke er det samme som lang tid. Uten tid til faglig retning og oppfølging av subjektivitet, innholdsfokus og standarder, mister alle kravene sin virkning.

Her støtter vi oss også på overordnet del av LK20, som understreker at skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse for å mestre livet og ta ansvar for egen helse over tid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om å gi elevene verktøy til å ta ansvarlige valg og fremme fysisk og psykisk helse også utover skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2020a). Fire uker, med en økt hver uke, er ikke nok til å realisere disse intensjonene. Herlitz et al. (2020) viser at mangel på kontinuitet er et av de største problemene i skolebaserte helseintervensjoner. Askildsen og Aggerholm (2024) trekker frem at øving forutsetter tid til usikkerhet, prøving, gjentakelse og oppmerksomhet mot det som ennå ikke sitter. Læreren sier for eksempel at:

Jeg syntes det var en fin læring for elevene å gjennomføre på denne måten, men det måtte nok vært litt mer styring og tydelig oppfølging underveis. Så er det jo også dette med varighet da, dersom man skulle gjennomført det burde det jo være over lengre tid med krav om at de måtte vise hva de har endret på og hvorfor, slik at man sikret justeringer gjennom hele perioden.

Tilstrekkelig tid handler ikke bare om antall økter, men om å gi læreren kapasitet til å følge opp systematisk og sikre at perioden faktisk fremmer varig kompetanse. Steffen et al. (2013) fant at praktisk treneropplæring ga høyere etterlevelse enn tilgang til nettbasert materiell uten tilsyn. Dette er relevant fordi en for kort tidsramme gjør det vanskelig å gi den oppfølgingen som trengs, og Herlitz et al. (2020) påpeker nettopp dette som et sentralt hinder i skolebaserte helseintervensjoner.

De fire ikke forhandlbare kravene lar seg ikke realisere uavhengig av hverandre. For Amalie og Emilie som hadde et tydelig idrettslig ankerpunkt og et godt faglig samarbeid fungerte kravet om anerkjennelse av subjektiviteten godt. Der et krav sviktet, som for eksempel for Vegard der relevansen manglet, eller i grupper der tidsrammen ikke strakk til, gikk det utover de andre kravene.

6.2 Metodisk diskusjon

I dette delkapittelet diskuterer vi styrker og svakheter ved studiens metodiske valg. Braun og Clarke (2022) viser til at en metodisk refleksjon kan tydeliggjøre forskernes subjektivitet i kunnskapsproduksjonen. Diskusjonen er strukturert rundt studiens design og intervensjon, datainnsamling, forskerposisjon, analyse og overførbarhet, og refleksjonene er knyttet til studiens fem hovedtemaer der vi har ansett dette som relevant.

Denne posisjonen ga oss mulighet til å observere handlinger og fortolkninger som er vanskelig å fange opp i en mer distansert tilnærming, men forutsatte samtidig at vi var bevisste på vår innvirkning på praksisfeltet. Studien plasserer seg mellom rene observasjonsstudier, der forskeren primært dokumenterer eksisterende praksis, og aksjonsforskning, der forsker og praktiker sammen utvikler praksisen over tid (Bjørke et al., 2021). I vår studie designet vi intervensjonen og var aktivt til stede gjennom hele perioden sammen faglærer som hadde en mer observerende rolle. Dette skiller oss fra studier der modellen implementeres av læreren selv (Askildsen & Løndal, 2024), og kan ha påvirket særlig spenningen mellom frihet og behov for veiledning, ettersom

elevene fikk støtte fra både forskere og lærer underveis. I en mer ordinær undervisningssituasjon, der læreren står alene, kunne behovet for veiledning ha vært mer fremtredende.

Lærerens rolle i intervensjonen er et metodisk forbehold som trenger mer oppmerksomhet. Selv om læreren hadde 15 års erfaring i skolen og kjente elevgruppen godt, valgte han bevisst å holde seg tilbake for å åpne for at elevene selv skulle styre og evaluere programmene deres selv. I intervjuet sier læreren at han ikke hadde satt seg godt nok inn i teorien bak øvingsmodellen, og at han i ettertid ville gitt tydeligere og mer systematiske tilbakemeldinger underveis. Denne erkjennelsen viser til øvingsmodellens forbehold om at lærerens rolle må være en forhandler for innhold og standarder for bevegelseskvalitet sammen med elevene (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018). Når to av de fire ikke-forhandlingsbare kravene ikke blir oppfylt (spesifisering av standarder og tilstrekkelig oppfølging over tid) i praksis, må flere funn i studien leses i lys av dette. Funnet om at flere elever i liten grad videreutviklet treningsprogrammene deres kan også forstås som uttrykk for at øvingsmodellen ikke ble fullstendig implementert. Tema 2 (spenningen mellom frihet og behov for veiledning) kan også ha blitt påvirket i studien grunnet ved at noen elever ikke mottok tilstrekkelig veiledning med forbehold om at læreren ikke hadde nok kunnskap om implementering av øvingsmodellen i praksis.

Den praksisnære tilnærmingen har både styrker og begrensninger. På den ene siden ga vår tilstedeværelse tilgang til en bedre forståelse av hvordan øvingsmodellen utspilte seg i konkrete situasjoner, og våre fortløpende dialoger med elevene ga rom for at opplevelsene deres kunne nyanseres underveis. På den andre siden innebærer nærheten at funnene må forstås som en konstruksjon mellom forskere og deltakere i en bestemt kontekst. Dette er i tråd med studiens sosialkonstruktivistiske forankring, men begrenser overførbarheten til kontekster der lærere implementerer modellen alene uten forskerstøtte. Funnene bør derfor leses som en ressurs for å se øvingsmodellens potensial under forholdsvis støttende rammebetingelser og ikke som et bilde av modellens virkning i en hvilken som helst undervisningssituasjon.

Casey (2014) advarer mot å forstå modellbaserte tilnærminger som universelle løsninger, og påpeker at effekten av MBP avhenger av implementeringen av modellens prinsipper i praksis. Der øvingsmodellens fire ikke-forhandlingsbare krav ble ivare tatt, ga modellen rom for meningsfull skadeforebyggende læring. Der ett eller flere krav sviktet, særlig tidsrammen og lærerens systematiske oppfølging, ble modellen mer overflatisk implementert. Dette peker mot at øvingsmodellens potensial er reelt, men betinget. Dette er i tråd med Caseys (2014) argument om at modellbasert praksis ikke automatisk vil være en suksess eller et feilgrep, men heller en pedagogisk ressurs som krever profesjonell dømmekraft.

Det avgrensede utstyret var et bevisst valg for å fremme aktiv utforskning fremfor reproduksjon av etablerte styrkeprogrammer (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018). Uten tilgang til apparater måtte elevene selv vurdere hvordan strikkmotstand kunne tilpasses egen styrke eller hvordan medisinalboller kunne integreres i bevegelser for å øke eller redusere vanskelighetsgrad og belastning. Disse vurderingene kan ha drevet elevene til å tenke mer aktivt gjennom valgene deres sammenlignet med hva et ferdig program ville ha gjort.

Fokusgruppeintervjuene ga elevene mulighet til å videreutvikle refleksjoner i samspill (Krueger & Casey, 2015; Morgan, 1997), noe som passer studiens sosialkonstruktivistiske forankring. Samtidig kan enkelte elever ha tatt mer plass enn andre, og dette merket vi særlig i én av gruppene der temaet om tidsrammens betydning ble dominert av et par elevers perspektiver. Datamaterialets bredde på dette temaet er derfor smalere enn for de øvrige temaene, noe leseren bør ta høyde for. Det individuelle lærerintervjuet ga rom for friere refleksjoner uten påvirkning fra elevene. Den asymmetriske maktbalansen mellom oss som lektorstudenter og en lærer med 15 års ansiennitet (jf. 4.8.4) gjorde at læreren naturlig tok mer plass i samtalen, noe vi vurderer som en styrke fordi det åpnet for fyldigere refleksjoner.

Vår faglige bakgrunn som lektorstudenter i idrettsvitenskap og kjennskap til øvingsmodellen kan ha styrket analysen ved at vi raskt gjenkjente hvordan elevenes utsagn knyttet seg opp mot øvingsmodellen. Samtidig kan kjennskapen vår ha gjort at vi var spesielt oppmerksomme på å bekrefte mønstre vi forventet å finne. For eksempel hadde vi tidlig en forventning om at elevene ville oppleve økt eierskap når de fikk velge selv, som kan ha bidratt til at temaet om muligheten for egne valg fremstod som særlig fremtredende i datamaterialet. Den refleksive loggen og de fortløpende diskusjonene mellom oss var grep for å motvirke slike forutinsatte oppfatninger, men en mer kritisk leser kan påpeke hvorvidt resultatrapporteringen vår var drevet av vår subjektive bakgrunn eller datamaterialet.

Valget av rTA som analysetilnærming har vært en styrke fordi metoden er fleksibel og lar temaer forme seg gjennom iterativ bearbeiding (Braun & Clarke, 2022). Tilnærmingen passer godt med studiens sosialkonstruktivistiske forankring fordi rTA er tydelig i anerkjennelsen av at koder og temaer konstrueres i samspill mellom forskere og datamateriale (Braun & Clarke, 2019). Denne forankringen samsvarer med vår forståelse av kunnskap som situert og fortolket der forskerens subjektivitet blir ansett som en analytisk ressurs fremfor en feilkilde når den anvendes på en riktig måte.

Studiens overførbarhet må vurderes ut fra det kvalitative designets karakteristiske preg og studiens avgrensede kontekst. Utvalget besto av elever i en vg2-breddeidrettsklasse i Norge, der mange kombinerte idrettsfag med organisert idrett på fritiden. Dette ga gode forutsetninger for relevante refleksjoner, men begrenser samtidig overførbarheten til andre klasser med mindre idrettstilknytning eller andre studielinjer. Øvingsmodellen er fortsatt en relativt ny modell med begrenset empirisk grunnlag (Fjellner et al., 2025), og lærere vil måtte oversette funnene til egen kontekst. Dette kan være krevende hvis læreren har en begrenset kjennskap til øvingsmodellen i teori eller praksis. De detaljerte beskrivelsene av intervensjon, utvalg og analyseprosess skal hjelpe leseren med å vurdere hvorvidt studiens har en overførbarhetsverdi til andre kontekster.

Hvis vi hadde gjentatt studien, ville vi ha prioritert to grep. For det første ville vi ha forlenget intervensjonsperioden ut over fire uker, ettersom temaet om tidsrammens betydning peker mot at elevene trengte mer tid for systematisk progresjon. For det andre ville vi vurdert å la læreren ha en mer aktiv rolle i implementeringen av prosjektet, slik at funnene kunne ha gitt et bedre grunnlag for øvingsmodellens implementering i ordinær undervisning. Vi har størst tillit til funnene om autonomi og kroppsliggjøring av kunnskap, der både feltnotater og intervjuer peker i samme retning, og noe lavere tillit til funnet om tidsrammens betydning, som i større grad bygger på en mindre del av datamaterialet.

7.0 Avslutning

7.1 Konklusjon

Studien har undersøkt hvordan elever og lærere opplever øvingsmodellen som et middel til økt kunnskap om skadeforebygging i idrettsfag. Gjennom et kvalitativt og praksisnært forskningsdesign med fokusgruppeintervjuer, lærerintervju og feltnotater fra en breddeidrett 2-klasse har rTA generert fem temaer som samlet besvarer studiens problemstilling. Disse temaene er mulighet for egne valg og relevans som drivkraft for læring, spenning mellom frihet og behov for veiledning, kroppsliggjøring av kunnskap fra teori til praksis, samarbeidets sosiale og faglige funksjon og tidsrammens betydning for læringsutbytte og progresjon.

For de fleste av elevene fungerte modellen som et meningsfullt pedagogisk rammeverk der muligheten til å velge øvelser knyttet til egen idrett ga skadeforebygging en opplevd relevans som flere ikke kjente igjen fra tidligere undervisning. Arbeidsformen styrket elevenes opplevelse av eierskap og bidro til at noen utviklet en form for kunnskap og kroppslig handlingskompetanse gjennom gjentatt øving. Samtidig viste funnene at autonomien måtte balanseres mot behovet for faglig veiledning, særlig der elevene hadde begrenset kunnskap om skadeforebyggende trening. Samarbeidet blant elevene fungerte både som faglig læringsressurs og som sosial støtte, men forutsatte aktiv tilrettelegging fra læreren for å fungere etter studiens intensjon. Tidsrammen på fire uker representerte en pedagogisk begrensning som påvirket både dybden i den enkelte elevens refleksjoner og lærerens mulighet til å følge opp den enkelte eleven systematisk.

Studiens bidrag kan oppsummeres i tre punkter. Empirisk er studien, etter det vi kjenner til den første som undersøker øvingsmodellen som rammeverk for skadeforebyggende arbeid spesifikt og en av få studier som undersøker modellen i breddeidrettsfaget. Teoretisk illustrerer studien at de fire ikke-forhandlingsbare kravene i øvingsmodellen må forstås som deler av en helhet. Når ett av kravene ikke

ble ivaretatt, fikk det ringvirkninger for de andre kravene. Dette peker mot at modellen forutsetter en helhetlig pedagogisk ramme for å fungere slik den er designet og forstått av Aggerholm et al. (2018) og Barker et al. (2018). Didaktisk kan funnene bidra i diskusjonen om hvordan skadeforebygging kan implementeres i idrettsfag på en måte som adresserer noen av de utfordringene rundt etterlevelse og opplevd relevans som er påpekt i tidligere forskning (Rössler et al., 2014; Soligard et al., 2008; Steffen et al., 2013).

For lærere som vurderer å bruke øvingsmodellen i arbeid med skadeforebygging, peker funnene på fire forhold som er verdt å være oppmerksom på. Anerkjennelse av elevenes subjektivitet handler om mer enn å gi valgfrihet. Det innebærer å kartlegge elevenes idrettslige bakgrunn og tilpasse rammene deretter, ettersom muligheten for egne valg syntes å fungere best der eleven hadde et idrettslig utgangspunkt å arbeide ut ifra. Et tydelig innholds- og målfokus krever at læreren følger opp den enkelte elevens progresjon og hjelper med å justere vanskelighetsgraden underveis, slik at øvelsene befinner seg i spennet mellom det eleven kan og det eleven ennå ikke kan. Et samarbeid som fungerer som læringsressurs forutsetter at det rammes inn faglig og følges opp av læreren, slik at det ikke glir over i sosial prat. Tilstrekkelig tid handler ikke bare om antall uker, men om tidsrammen tilrettelegger for at de øvrige forholdene ivaretas. Funnene peker mot at en periode lenger enn fire uker trolig er nødvendig for å gi modellen rom til å virke etter intensjonen (Askildsen & Løndal, 2024; Lindgren & Barker, 2019).

Funnene må samtidig forstås i lys av studiens kvalitative design og avgrensede kontekst. Den spesifikke konteksten med elever i en breddeidrett 2-klasse og varigheten på fire uker kan ikke generaliseres til andre kontekster i statistisk forstand. Det er likevel grunn til å anta at flere av de pedagogiske utfordringene og mulighetene som er beskrevet, kan ha relevans for lignende fag som kroppsøving og aktivitetslære, der mange av de samme strukturelle rammene gjelder.

7.2 Forslag til videre forskning

Studien har begrensninger som peker mot videre forskning på skadeforebygging med øvingsmodellen som rammeverk. Intervensjonens varighet var lang nok til å gi et nyansert bilde av elevenes opplevelser, men kan ikke si noe om langsiktig kunnskapsutvikling eller etterlevelse. Longitudinelle studier som følger elever over lengre perioder, vil kunne belyse om erfaringene vi har dokumentert kan bli til varig kompetanse over tid. Komparative studier mellom ulike idrettsfag vil også kunne belyse hvordan elevenes faglige forutsetninger påvirker hvordan øvingsmodellen fungerer. Videre forskning på lærerens utvikling i bruk av modellen vil også gi økt innsikt i den profesjonelle læringen som kreves for å implementere øvingsmodellen i skadeforebyggende arbeid. Studier som kombinerer kvalitative og kvantitative tilnærminger, der opplevde erfaringer settes i sammenheng med målbare endringer i bevegelseskvalitet eller skaderisiko, vil kunne gi et mer helhetlig bilde av modellens potensial og begrensninger.

Avslutningsvis viser studien til at øvingsmodellen ikke fungerer uten grunnleggende forutsetninger. Modellen krever at læreren utøver profesjonell dømmekraft og at elevene deltar aktivt i egen læring. Når disse forutsetningene er på plass, kan modellen tilrettelegge for en skadeforebyggende læring som er meningsfull og forankret i elevenes egne idrettslige erfaringer. Men dette krever tid, kompetanse og pedagogisk vilje.

Kildeliste

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., Barker, D. M., & Larsson, H. (2018). On practicing in physical education: Outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Askildsen, C.-E. M., & Aggerholm, K. (2024). 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.-E. M., & Løndal, K. (2024). 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>
- Bahr, R., & Krosshaug, T. (2005). Understanding injury mechanisms: A key component of preventing injuries in sport. *British Journal of Sports Medicine*, 39(6), 324–329. <https://doi.org/10.1136/bjsm.2005.018341>
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Larsson, H. (2018). 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., & Quennerstedt, M. (2023). Reflecting on student reflections in physical education practice: Moving beyond a theory-and-practice divide. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 31(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2281913>
- Bjørke, L., Standal, Ø. F., & Moen, K. M. (2021). 'While we may lead a horse to water we cannot make him drink': Three physical education teachers' professional growth through and beyond a prolonged participatory action research project. *Sport, Education and Society*, 26(8), 889–902. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1799781>

- Bliekendaal, S., Moen, M., Fokker, Y., Stubbe, J. H., Twisk, J., & Verhagen, E. (2018). Incidence and risk factors of medial tibial stress syndrome: A prospective study in Physical Education Teacher Education students. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), e000421. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000421>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utg.). 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. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 739–743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Emery, C. A., Roy, T.-O., Whittaker, J. L., Nettel-Aguirre, A., & van Mechelen, W. (2015). Neuromuscular training injury prevention strategies in youth sport: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 49(13), 865–870. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-094639>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fjellner, R. L., Larsson, H., & Barker, D. (2025). 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>
- Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T., & Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: A systematic review. *Implementation Science*, 15, Article 4. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). Hvordan bruke teori? I L. E. F. Johannessen, T. W. Rafoss, & E. B. Rasmussen (Red.), *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (s. 49–95). Universitetsforlaget.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kim, B. (2001). Social constructivism. I M. Orey (Red.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. University of Georgia. https://www.researchgate.net/publication/261287220_Social_constructivism
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.
- Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Lindgren, R., & Barker, D. (2019). Implementing the Movement-Oriented Practising Model (MPM) in physical education: Empirical findings focusing on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 534–547. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1635106>
- Maurice, P., Lavoie, M., Laflamme, L., Svanström, L., Romer, C., & Anderson, R. (2001). Safety and safety promotion: Definitions for operational developments. *Injury Control and Safety Promotion*, 8(4), 237–240. <https://doi.org/10.1076/icsp.8.4.237.3331>
- McMahon, M. (1997, desember). Social constructivism and the World Wide Web: A paradigm for learning. Paper presentert ved ASCILITE 1997.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE.

- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Phillippi, J. C., & Lauderdale, J. (2018). A guide to field notes for qualitative research: Context and conversation. *Qualitative Health Research*, 28(3), 381–388. <https://doi.org/10.1177/1049732317697102>
- 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>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Rössler, R., Donath, L., Verhagen, E., Junge, A., Schweizer, T., & Faude, O. (2014). Exercise-based injury prevention in child and adolescent sport: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(12), 1733–1748. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0234-2>
- Sanjari, M., Bahramnezhad, F., Fomani, F. K., Shoghi, M., & Cheraghi, M. A. (2014). Ethical challenges of researchers in qualitative studies: The necessity to develop a specific guideline. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 7, Article 14.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 22. april 2026 fra <https://sikt.no/studere-eller-forske/meldeskjema>
- Sloterdijk, P. (2013). *You must change your life: On anthropotechnics* (W. Hoban, Trans.). Polity Press. (Originalt publisert i 2009)

- Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101–121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Soligard, T., Myklebust, G., Steffen, K., Holme, I., Silvers, H., Bizzini, M., Junge, A., Dvorak, J., Bahr, R., & Andersen, T. E. (2008). Comprehensive warm-up programme to prevent injuries in young female footballers: Cluster randomised controlled trial. *BMJ*, 337, a2469. <https://doi.org/10.1136/bmj.a2469>
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Routledge.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Moe, V. F. (2013). Theory and practice in the context of practitioner education: The discourses of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(2), 165–178. <https://doi.org/10.1177/1356336X13508687>
- Steffen, K., Meeuwisse, W. H., Romiti, M., Kang, J., McKay, C., Bizzini, M., Dvorak, J., Finch, C., Myklebust, G., & Emery, C. A. (2013). Evaluation of how different implementation strategies of an injury prevention programme (FIFA 11+) impact team adherence and injury risk in Canadian female youth football players: A cluster-randomised trial. *British Journal of Sports Medicine*, 47(8), 480–487. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091887>
- Universitetet i Agder. (u.å.). *Rutinar for behandling av personopplysningar i forskning*. Hentet 22. april 2026 fra <https://www.uia.no/om-uia/regelverk-og-retningslinjer/personvern/rutiner-personopplysningar-i-forskning.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i breddeidrett (IDR06-03)*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/IDR06-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i aktivitetslære (IDR01-02)*. Fastsatt som forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/idr01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2025a, 2. juli). *Det er en helhet i læreplanverket*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/helhet-lareplanverket/Utdanningsdirektoratet>.
- (2025b, 15. september). *Kort om idrettsfag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/kort-om-idrettsfag/>
- van Mechelen, W., Hlobil, H., & Kemper, H. C. G. (1992). Incidence, severity, aetiology and prevention of sports injuries: A review of concepts. *Sports Medicine*, 14(2), 82–99. <https://doi.org/10.2165/00007256-199214020-00002>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vedlegg 1 Utarbeidelse av undervisningsopplegget

1

I dette vedlegget redegjør vi for hvordan undervisningsopplegget ble utarbeidet. I utarbeidelsen har vi tatt utgangspunkt i studiens formål, øvingsmodellens pedagogiske prinsipper (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018), kompetansemålene for breddeidrett 2 (IDR06-03) og den overordnede delen av LK20. Overordnet del av LK20 legger vekt på at elevene skal utvikle kompetanse for å mestre livet og ta ansvar for egen helse over tid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er særlig relevant her, ettersom skadeforebyggende kunnskap bidrar til at elever kan regulere belastning, kjenne kroppens begrensninger og gjøre helsefremmende valg også utover skolegangen. Hensikten var å skape en virkelighetsnær lærings situasjon der øvingsmodellen ble realisert i en skadeforebyggende kontekst, hvor elever og lærer fikk erfaring med modellen over tid. Vedlegget er strukturert etter de fire kompetansemålene som opplegget kan kobles mot, med vurdering til slutt.

Undervisningsopplegget knyttet til: planlegge og praktisere helsefremmende trening ut fra egne forutsetninger

Dette kompetansemålet var det mest styrende for opplegget. Formuleringen «ut fra egne forutsetninger» forutsetter at elevene ikke møter et fastsatt program som alle gjennomfører likt, men at de tar utgangspunkt i sin egen kropp, sine egne idretter, sine egne interesser og sine egne behov. Dette samsvarer direkte med øvingsmodellens handlekraftsprinsipp og de fire ikke-forhandlingsbare trekkene, der anerkjennelse av elevenes subjektivitet og meningsfulle utfordringer tilpasset den enkelte beskrives som en forutsetning for at modellen skal virke (Aggerholm et al., 2018).

Valget om å la elevene selv velge idrett og utforme eget treningsprogram ble tatt på bakgrunn av dette kompetansemålet. En klasse i breddeidrett 2 vil typisk bestå av elever med svært ulik idrettsbakgrunn, og et fellesprogram rettet mot en idrett eller en type skade ville ikke kunne realisere intensjonen om at treningen skal ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger. Gjennom å gi elevene frihet til å velge øvelser tilpasset sin idrett ble kompetansemålet operasjonalisert på en måte som også er i tråd med øvingsmodellens forståelse av øving som en aktivitet der eleven er kilden til egne handlinger.

Elevene fikk veiledning og tilgang til anbefalte kilder, deriblant skadefri.no, særforbundenes nettsider og faglig litteratur, men ble også oppfordret til å bruke digitale medier kritisk. Særlig ble de bedt om å stille spørsmålet «Hva er formålet med denne øvelsen?» som et

gjennomgående kritisk perspektiv. Denne faglige vurderingsevnen er i tråd med fagets relevans og sentrale verdier, der læreplanen beskriver kritisk tenkning rundt trening og livsstil som et sentralt element (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kompetansemålet ble dermed ikke bare realisert gjennom valg av øvelsesinnhold, men også gjennom den faglige begrunnelsesevnen som elevene ble oppfordret til å utvikle underveis.

Undervisningsopplegget knyttet til: bruke treningsformer, metoder og øvelser for å utvikle ferdigheter i basistrening relevante for utvalgte aktiviteter

Dette kompetansemålet legger vekt på at elevene skal bruke, ikke bare kjenne til, treningsformer og øvelser rettet mot basistrening i en idrettsspesifikk kontekst. Formuleringen peker mot en form for praktisk og anvendt kompetanse som ikke kan realiseres gjennom teoretisk undervisning alene og som forutsetter at elevene faktisk arbeider med øvelsene over tid. Dette er kjernen i øvingsmodellens forståelse av bevegelseskapasitet, kunnskap om bevegelse utvikles ikke gjennom instruksjon, men gjennom gjentatt og bevisst øving der eleven retter oppmerksomheten mot spesifikke bevegelseskvaliteter (Barker et al., 2018).

Utsyrstvalget ble utarbeidet med dette kompetansemålet som en av begrunnelsene. Matter, ribbevegg, strikk i ulike motstands nivåer, lette vekter og medisinalbatter ble valgt fremfor apparater fordi vi ønsket at elevene skulle strukturere treningen ut fra egne vurderinger av øvelsesvalg og belastning, ikke ut fra hva apparatene la til rette for. Dette valget tvang frem en aktiv og vurderende tilnærming til øvelsene, der elevene måtte ta eksplisitte valg om motstand, repetisjoner og vanskelighetsgrad.

Nevromuskulær trening, herunder balanse, styrke og hopp/landing, og det strukturerte oppvarmingsprogrammet FIFA 11+ ble presentert som faglig forankrede utgangspunkter for øvelsesvalg. Disse er dokumentert å ha skadeforebyggende effekt i ungdomsidrett (Soligard et al., 2008; Emery et al., 2015), og ved å presentere dem som mulige valg fremfor obligatoriske programmer, ble elevene gitt et faglig grunnlag for å ta informerte beslutninger om innholdet i sitt eget program. Dette samsvarer med fagets relevans og sentrale verdier, der læreplanen vektlegger at elevene tilegner seg kunnskap og ferdigheter i trening og aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019).

4

Undervisningsopplegget knyttet til: samhandle og bidra til et positivt læringsmiljø

Kjerneelementet holdning, innsats og samhandling i breddeidrett beskriver at elevene skal utvikle evne til å skape gode relasjoner og bidra til god helse og trivsel gjennom respektfull atferd og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samarbeid er dessuten ett av de sentrale læringsbegrepene i øvingsmodellen. Johnson og Johnson (2009) viser at dersom elever opplever at deres suksess er knyttet til medelevers suksess, utvikles en samarbeidsform som styrker både individuell og kollektiv læring, noe som er særlig relevant når elevene skal observere og vurdere hverandres bevegelseskvalitet.

Valget om å organisere elevene i grupper gjennom hele perioden ble tatt med utgangspunkt i dette kompetansemålet og i øvingsmodellens vektlegging av samarbeid som læringsressurs. I skadeforebyggende øvelser, der korrekt teknikk og bevegelseskvalitet er avgjørende, er et korrektivt og støttende blikk fra en medlev særlig verdifullt. Elevene ble oppfordret til å hjelpe hverandre med å vurdere utførelse, gi tilbakemeldinger og samarbeide om justeringer av programmet. Denne praksisen samsvarer med Vygotskys (1978) sosialkonstruktivistiske forståelse av læring som en sosial prosess der mening konstrueres i samspill med omgivelsene.

Gruppesammensetningen ble delvis overlatt til elevene selv for å ivareta øvingsmodellens handlekraftsprinsipp, men med en bevissthet om at ulik idrettsbakgrunn innad i gruppene kunne gi merverdi i form av ulike perspektiver og øvelsesforslag. Læreplanen beskriver livsmestring og folkehelse som mål som realiseres både individuelt og i sosiale fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019), og den gruppebaserte arbeidsformen ble utarbeidet som et svar på denne doble intensjonen.

Undervisningsopplegget knyttet til: overordnet del og folkehelse og livsmestring

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gjennomgår alle de fire kompetansemålene beskrevet over og utgjør den overordnede didaktiske rammen for utarbeidelsen av opplegget. Utdanningsdirektoratet (2017) beskriver at temaet handler om å gi elevene verktøy til å ta ansvarlige valg og fremme fysisk og psykisk helse også utover skolegangen. I en idrettsfaglig kontekst betyr dette at skadeforebyggende kompetanse ikke

3

Undervisningsopplegget knyttet til: gjøre rede for sammenhengene mellom trening, helse og belastningsskader og forebygge disse

Dette kompetansemålet retter seg mot den forståelsesmessige dimensjonen av skadeforebygging. Elevene skal ikke bare gjennomføre øvelser, men forstå sammenhengene mellom det de gjør og den skadeforebyggende effekten. Dette er en krevende faglig forventning som forutsetter at elevene aktivt reflekterer over øvelsenes formål og kobler dem til sin idrettslige kontekst. Bjarke og Quennerstedt (2026) argumenterer for at refleksjon i idrettsfag ikke bør forstås som noe som skjer utenfor aktiviteten, men som en utforskende prosess der språk, handling og kroppslig erfaring inngår i et gjensidig samspill. Denne forståelsen lå til grunn for valget om å integrere refleksjon som en strukturell del av øktene.

I introduksjonsøkten ble elevene presentert for en innledende faglig kobling til skadeforebygging, der de ble gjort kjent med sentrale begreper og prinsipper fra fagfeltet. I de to første øvingsøktene ble det lagt inn strukturerte refleksjonspunkter der elevene i grupper ble oppfordret til å diskutere hva øvelsene de hadde valgt faktisk øvde opp og hvorfor det var skadeforebyggende. Dette er i tråd med Schöns (1983) begreper om refleksjon i handling og refleksjon over handling, og med Standal et al. (2013) argument om at teoretisk kunnskap i idrettsfag utvikles og testes i møte med praksis.

Det faglige spørsmålet «Hva er formålet med øvelsen?» ble brukt som et gjennomgående analytisk verktøy i opplegget. Spørsmålet er hentet direkte fra presentasjonen som ble vist til elevene i introduksjonsøkten, og formålet var å utvikle elevenes evne til å begrunne sine valg faglig. Denne tilnærmingen samsvarer med Bahr og Krosshaug (2005) sin forståelse av skadeforebygging som mer enn tekniske øvelser, en skadeforebyggende kompetanse forutsetter at utøveren forstår sammenhengene mellom belastning, individuelle forutsetninger og situasjonelle faktorer. I undervisningsopplegget ble dette operasjonalisert gjennom kombinasjonen av praktisk gjennomføring og faglig begrunnelse.

bare skal forstås som et skoleinnhold, men som et utgangspunkt for at elevene kan ivareta sin egen helse gjennom hele det idrettslige livet.

Undervisningsopplegget ble utarbeidet med en bevissthet om at fire uker med fire øvingsøker ikke er tilstrekkelige til å etablere varige skadeforebyggende vaner. Dette kommer også frem i forskningen til Herlitz et al. (2020) og Soligard et al. (2008). Det overordnede didaktiske målet var derfor ikke at elevene skulle mestre et ferdig program, men at de skulle begynne en prosess der de utvikler en kroppsliggjort forståelse av hva skadeforebygging er, hvorfor det er relevant for dem, og hvordan de kan ta informerte valg om eget treningsinnhold. Sloterdijk (2013), slik Aggerholm et al. (2018) anvender ham, beskriver øving som en aktivitet der mennesket gradvis transformerer seg selv gjennom gjentatt og bevisst praksis. Undervisningsopplegget ble utarbeidet med denne langsiktige forståelsen som bakteppe, selv om den praktiske gjennomføringen av nødvendighet måtte begrenses til en kortere periode.

Vurdering, grunnlag og videre bruk av undervisningsopplegget

Et sentralt formål med dette vedlegget og undervisningsopplegget er at vi ønsker at opplegget skal kunne brukes videre. For at opplegget skal kunne tas i bruk på en faglig forsvarlig måte, er det nødvendig å se kompetansemålene i sammenheng med hva som forventes av elevene og hvordan vurdering kan knyttes til de faglige intensjonene.

Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver at kompetanse i breddeidrett handler om å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter for å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. Dette innebærer at vurdering i faget ikke bør begrenses til å måle om elevene har gjennomført et antall øvelser, men bør ta opp i seg i hvilken grad elevene viser evne til å planlegge, begrunne, justere og reflektere over eget treningsarbeid. Øvingsmodellen legger til rette for nettopp dette, fordi den forutsetter at elevene tar aktive og begrunnede valg gjennom hele perioden (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018).

Tabellen under viser et forslag til vurderingsgrunnlag der hvert kompetansemål kobles til konkrete forventninger til elevene og mulige vurderingskriterier. Forventningene er uteløst

av kompetansemålene og de didaktiske valgene som er beskrevet i dette vedlegget, og kan brukes som et utgangspunkt for lærerens egne tilpasninger.

Kompetansemål	Hva forventes/mål	Grunnlag for vurdering
Planlegge og praktisere helsefremmende trening ut fra egne forutsetninger	Elevene utformer et idrettsspesifikt treningsprogram og kan begrunne øvelsesvalg knyttet til egen kropp og idrett	Kvaliteten på programmet, tydelig kobling til egen idrett, evne til å begrunne valg faglig og tilpasse belastning over tid
Bruke treningsformer, metoder og øvelser for å utvikle ferdigheter i basistrening relevante for utvalgte aktiviteter	Elevene velger øvelser med passende vanskelighetsgrad, justerer belastning underveis og viser progresjon i utførelse	Valg av øvelser med idrettsfaglig forankring, endringer i programmet mellom øktene og observerbar teknisk forbedring
Gjøre rede for sammenheng mellom trening, helse og belastningsskader og forebygge disse	Elevene kan forklare formålet med øvelsene og koble dem til skadeforebygging i sin idrett	Muntlig eller skriftlig begrunnelse for øvelsesvalg, deltakelse i refleksjonspunkter og evne til å koble øvelser til konkrete skadetyper i sin idrett
Samhandle og bidra til et positivt læringsmiljø	Elevene bidrar aktivt i gruppearbeidet og gir konstruktive tilbakemeldinger til medelever	Observert deltakelse i gruppearbeid, kvalitet på tilbakemeldinger til medelever og bidrag til felles læringsatmosfære gjennom perioden

For at vurderingen skal kunne brukes i etterfølgende breddeidrettsklasser, anbefales det at læreren gjennomgår forventningene eksplisitt med elevene i introduksjonsøkten, slik at elevene vet hva som vektlegges og kan ta informerte valg gjennom perioden. Deci og Ryan (2000) peker på at opplevelsen av autonomi styrkes når elevene forstår hensikten bak kravene som stilles til dem. Å synliggjøre vurderingsgrunnlaget for elevene er dermed ikke bare et formelt krav, men en didaktisk forutsetning for at øvingsmodellen skal virke etter intensjonen.

Undervisningsopplegget er utformet slik at det kan brukes videre uten at det forutsetter et forskningsprosjekt. Læreren kan tilpasse antall øvingsøker, justeringstidspunktene og refleksjonsformene til egen klasse og timeplan. Det sentrale er at elevene utformer og videreutvikler eget skadeforebyggende program innenfor faglig forankrede rammer, med refleksjon som en integrert del av øvingen. Herlitz et al. (2020) peker på at mangel på kontinuitet over tid er et sentralt hinder for varig implementering av skolebaserte helseintervensjoner. For å møte denne utfordringen anbefales det at opplegget gjennomføres over en lengre periode enn fire uker dersom timeplanen tillater det, og at skadeforebyggende trening inngår som en tilbakevendende del av breddeidrettsundervisningen fremfor et avgrenset prosjekt.

Litteraturliste vedlegg 1

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., Barker, D. M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: Outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Bahr, R., & Krosshaug, T. (2005). Understanding injury mechanisms: A key component of preventing injuries in sport. *British Journal of Sports Medicine*, 39(6), 324–329. <https://doi.org/10.1136/bjsm.2005.018341>
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Larsson, H. (2018). 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., & Quennerstedt, M. (2023). Reflecting on student reflections in physical education practice: Moving beyond a theory-and-practice divide. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 31(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2281913>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Emery, C. A., Roy, T.-O., Whittaker, J. L., Nettel-Aguirre, A., & van Mechelen, W. (2015). Neuromuscular training injury prevention strategies in youth sport: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 49(13), 865–870. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-094639>
- Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T., & Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: A systematic review. *Implementation Science*, 15, Article 4. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Rössler, R., Donath, L., Verhagen, E., Junge, A., Schweizer, T., & Faude, O. (2014). Exercise-based injury prevention in child and adolescent sport: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(12), 1733–1748. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0234-2>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sloterdijk, P. (2013). *You must change your life: On anthropotechnics* (W. Hoban, Trans.). Polity Press. (Originalt publisert i 2009)
- Soligard, T., Myklebust, G., Steffen, K., Holme, I., Silvers, H., Bizzini, M., Junge, A., Dvorak, J., Bahr, R., & Andersen, T. E. (2008). Comprehensive warm-up programme to prevent injuries in young female footballers: Cluster randomised controlled trial. *BMJ*, 337, a2469. <https://doi.org/10.1136/bmj.a2469>
- Steffen, K., Emery, C. A., Romiti, M., Kang, J., Bizzini, M., Dvorak, J., Finch, C. F., & Meeuwisse, W. H. (2013). High adherence to a neuromuscular injury prevention programme (FIFA 11+) improves functional balance and reduces injury risk in Canadian youth female football players: A cluster randomised trial. *British Journal of Sports Medicine*, 47(12), 794–802. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091886>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i breddeidrett (IDR06-03)*. <https://www.udir.no/lk20/idr06-03>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vedlegg 2- Informasjonsskriv til lærer

1

Bakgrunn

Mange elever i videregående skole opplever skader eller belastningsplager i breddeidrettsfaget, ofte fordi de kombinerer idrettsaktivitet på skolen med trening på fritiden. Dette kan påvirke læring, trivsel og deltakelse i faget. Forskning viser at systematiske skadeforebyggende tiltak, som oppvarming, styrketrening og bevegelsesanalyser, kan redusere risikoen for skader. Likevel er slike tiltak sjelden godt forankret i skolehverdagen. Øvingsmodellen er en didaktisk modell som strukturerer læringsarbeidet gjennom mål, progresjon og refleksjon. Vi ønsker å undersøke om denne modellen kan brukes som et pedagogisk verktøy for å gjøre skadeforebygging mer forståelig og relevant for elever.

Hensikt

Formålet med prosjektet er å belyse hvordan elever og lærere i breddeidrettsfaget opplever bruk av øvingsmodellen i arbeid med skadeforebygging. Vi ønsker å finne ut hvordan modellen kan bidra til å styrke elevenes bevissthet, forståelse og eierskap til skadeforebyggende tiltak, og hvordan dette kan knyttes til fagets intensjoner i LK20.

Hva innebærer deltakelse?

- Prosjektet varer i 7 uker.
- Som lærer deltar du sammen med din klasse i intervensjonsperioden.
- Det gjennomføres observasjoner i undervisningen, dokumentert gjennom feltnotater.
- Etter perioden inviteres du til et intervju (ca. 1 time). Intervjuet tas opp med lydopptak og transkriberes i anonym form.

Alle film- og lydopptak lagres sikkert på Universitetet i Agder og slettes etter transkribering.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta. Du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn, og uten konsekvenser for din arbeidssituasjon. Hvis du ønsker å delta, signer samtykkeskjemaet. Du kan også trekke tilbake samtykket senere.

3

Kontakt SIKT ved spørsmål om vurderingen:

kontakt@sikt.no | +47 73 98 40 40

Universitetslektor Erik Kaarstein og førsteamanuensis Hilde Lohne Seiler ved idrettsvitenskap og kroppøving er veiledere og har ansvar for faglig veiledning, metodisk støtte og kvalitetssikring av analysene.

Kontaktinformasjon

Masterstudenter

Magnus Frøyen Milner/ Sondre Bruvoll Furseth

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Universitetet i Agder

Mobil: +47 47 52 20 30 / +47 95 40 40 92

magnusfm@uia.no / sondrebf@uia.no

Veileder/kontaktperson

Erik Kaarstein / Hilde Lohne Seiler

Institutt for idrettsvitenskap og kroppøving

Universitetet i Agder

Mobil: +47 41 28 49 04 / +47 96 51 79 80

Erik.kaarstein@uia.no / hilde.l.seiler@uia.no

2

Hva skjer med informasjonen om deg?

- Opplysninger behandles uten navn eller andre direkte identifiserende data. Du får et ID-nummer som brukes i alt materiale.
- Nøkkeelfilen som kobler navn til ID-nummer oppbevares sikkert hos prosjektleder og slettes etter prosjektets slutt.
- Data lagres på passordbeskyttet PC med to-faktor-autentisering. Dette betyr at det kreves både et passord OG en bekreftelseskode for å få tilgang til dataene samlet i prosjektet.
- Anonymiserte data kan brukes i masteroppgaven, vitenskapelige artikler, undervisning og faglige presentasjoner.
- Data oppbevares anonymt i opptil 10 år etter prosjektets slutt.

Rettigheter

Som deltaker har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg,
- korrigering av eventuelle feil,
- sletting av personopplysninger så lenge de ikke er fullstendig anonymisert,
- kopi av egne opplysninger,
- å klage til Datatilsynet dersom du mener opplysningene dine behandles feil.

Behandlingsgrunnlag

Vi samler inn data frem til mars 2026. Alle opplysninger som kan knyttes til deg personlig vil bli slettet senest i mars 2036. Etter det er informasjonen fullstendig anonym og kan ikke spores tilbake til deg. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør – vurdert at prosjektet følger gjeldende personvernregler.

4

Personvernombud

Trond Hauso

Rådgiver

Universitetet i Agder

Mobil: +47 936 01 625

trond.hauso@uia.no

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet og vet at deltakelse er frivillig. Jeg kan når som helst trekke meg uten å oppgi grunn, og mine personopplysninger vil da bli slettet så langt det er mulig. Jeg har rett til innsyn i, og korrigering av, opplysninger som er registrert om meg. Anonymiserte data som allerede er brukt i analyser eller publikasjoner kan ikke slettes.

☐ Jeg samtykker til å delta i prosjektet og til at mine opplysninger behandles som beskrevet i informasjonsskrivet.

☐ Jeg er villig til å delta i prosjektet som informant/lærer

☐ Jeg samtykker til å bli intervjuet underveis i prosjektet.

Deltaker

Navn (blokkbokstaver): _____

Signatur: _____ Dato: _____

Prosjektrepresentant

Jeg bekrefter at deltakeren har mottatt nødvendig informasjon.

Navn/rolle: _____

Signatur: _____ Dato: _____

Vedlegg 3- Informasjonsskriv til elever

1

Bakgrunn og hensikt

Det finnes mye forskning på kroppslig læring, men forskerne er ikke alltid enige om hva det betyr. Flere mener likevel at kroppslig læring er noe man kan trene på og bli bedre i. Vi ønsker å finne ut mer om hvordan dette kan gjøres i kroppssøving. I dette prosjektet vil vi undersøke hvordan elever og lærere opplever å jobbe med å øve på nye bevegelser i kroppssøving. Målet er å lære mer om hvordan øving kan være nyttig, og hvordan det kan gjøre kroppssøvingen bedre i framtiden. Vi håper du har lyst til å være med! Din erfaring er viktig, og du vil være med på å gi nyttig kunnskap som kan hjelpe både elever og lærere.

Hva innebærer deltakelse?

- Prosjektet varer i ca. 7 uker.
- Klassen blir observert i undervisningen. Observasjonene gjøres gjennom feltnotater og filmopptak (for eksempel GoPro).
- Etter perioden vil vi gjennomføre et gruppeintervju (ca. 1 time). Intervjuet tas opp med lydopptak, som senere skrives ned i anonym form.

Alle film- og lydopptak oppbevares sikkert på Universitetet i Agder og slettes når de er transkribert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta. Du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn og uten at det får noen konsekvenser. Hvis du ønsker å delta, signerer du samtykkeskjemaet. Du kan også trekke tilbake samtykket senere.

Hva skjer med informasjonen om deg?

- Opplysninger behandles uten navn eller fødselsnummer. Du får et ID-nummer som brukes i alt datamateriale.
- Nøkkelkoden som kobler ID-nummer til navn oppbevares sikkert hos prosjektleder og slettes etter at prosjektet er avsluttet.
- Data lagres på passordbeskyttet PC med to-faktor autentisering.

- Anonymiserte data kan brukes i masteroppgaven, til undervisning og i eventuelle faglige presentasjoner.
- Data oppbevares anonymt i opptil 10 år etter prosjektets slutt.

Rettigheiter

Som deltaker har du rett til:

- å få vite hvilke opplysninger som er registrert om deg,
- å få korrigert eventuelle feil,
- å få slettet opplysninger så lenge de ikke er fullstendig anonymisert,
- å få en kopi av egne opplysninger,
- å klage til Datatilsynet dersom du mener opplysningene dine ikke behandles riktig.

Behandlingsgrunnlag

Vi samler inn data frem til mars 2026. Alle opplysninger som kan knyttes til deg personlig vil bli slettet senest i mars 2036. Etter det er informasjonen fullstendig anonym og kan ikke spores tilbake til deg. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har SIKT (Kunnskapsektorens tjenesteleverandør) og FEK (Fakultet for idrettsvitenskap og kroppssøving etiske komite) vurdert at prosjektet følger gjeldende personvernregler. Har du spørsmål om SIKT/FEKs vurdering kan du kontakte dem direkte. Om du har generelle spørsmål rundt de etiske overveielserne kan du kontakte UIAs personvernombud

kontakt@sikt.no | 73 98 40 40

personvernombud@forskningsetikk.no | 38 14 10 00

Personvernombud@uia.no | 93 60 16 25

Universitetslektor Erik Kaarstein og førsteamanuensis Hilde Lohne Seiler ved idrettsvitenskap og kroppssøving er veiledere og har ansvar for faglig veiledning, metodisk støtte og kvalitetssikring av analysene.

3

Kontaktinformasjon

Masterstudenter

Magnus Frøyen Milner/ Sondre Bruvoll Furseth
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder
Mobil: +47 47 52 20 30 / +47 95 40 40 92
magnusfm@uia.no / sondrebff@uia.no

Veileder/kontaktperson

Erik Kaarstein / Hilde Lohne Seiler
Institutt for idrettsvitenskap og kroppssøving
Universitetet i Agder
Mobil: +47 41 28 49 04 / +47 96 51 79 80
Erik.kaarstein@uia.no / hilde.l.seiler@uia.no

Personvernombud

Trond Hauso
Rådgiver
Universitetet i Agder
Mobil: +47 936 01 625
trond.hauso@uia.no

4

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet og vet at deltakelse er frivillig. Jeg kan når som helst trekke meg uten å oppgi grunn, og mine personopplysninger vil da bli slettet så langt det er mulig. Jeg har rett til innsyn i, og korrigering av, opplysninger som er registrert om meg. Anonymiserte data som allerede er brukt i analyser eller publikasjoner kan ikke slettes.

☐ Jeg samtykker til å delta i prosjektet og til at mine opplysninger behandles som beskrevet i informasjonsskrivet.

☐ Jeg samtykker til observasjon under prosjektet.

☐ Jeg samtykker til å delta på gruppeintervju under prosjektet.

☐ Jeg samtykker til at det blir brukt diktafon under gruppeintervjuet.

Deltaker

Navn (blokkbokstaver): _____

Signatur: _____ Dato: _____

Prosjektrepresentant

Jeg bekrefter at deltakeren har mottatt nødvendig informasjon.

Navn/rolle: _____

Signatur: _____ Dato: _____

Vedlegg 4- Intervjuguide lærer

1

Innledning

- Starte lydopptaket
- Presentere oss selv og prosjektet

Hei og takk for at dere vil delta på dette gruppeintervjuet. Dette intervjuet er del av vår masteroppgave og handler om deres oppfattelse av øvingsmodellen- særlig i forhold til skadeforebygging og læring. Alt dere sier i intervjuet er konfidensielt og vil kun bli benyttet i henhold til oppgaven. Det er fullstendig anonymt og vil bli tatt opp med lyd (hvis det samtykkes). Dere kan når som helst hoppe over spørsmål eller avslutte intervjuet.

Har dere noen spørsmål før vi begynner?

- Informere om intervjusituasjonen:
 - Lydopptak kun til forskningsformål
 - Personvern ivaretas (SIKT/FEK, GDPR)
 - Frivillig deltakelse, kan trekke seg når som helst uten konsekvens
- Repetere hensikt og problemstilling:
Hvordan oppleves øvingsmodellen som et middel til økt kunnskap om skadeforebygging i breddeidrett?

Bakgrunnsinformasjon (kort):

- Ansenittet:
- Utanning: Idrettsvitenskap
- Ansenittet i idrett:

Innledende spørsmål:

- Hvordan vil du kort oppsummere perioden du nå har vært en del av (hvis ja, på hvilken måte)?

3

Hovedtema 3: Kroppsøvingsskontekst (læring/utvikling/danning)

Hovedspørsmål:

- Hvordan erfarte du å arbeide med bevegelse i en øvingskontekst med tanke på læring, utvikling og danning i tråd med LK20?

Oppfølgingsspørsmål (ved behov):

- Hvordan opplevde du å veilede (individuelt og i gruppe)?
- Hva la du merke til når det gjelder motivasjon og trivsel?
- Hvordan vurderer du elevenes mestring og bevegelsesglede?
- Hvordan bidro arbeidet til økt kroppsbevissthet og motorisk læring?
- På hvilken måte kan du se at øvingsmodellen fremmer skadeforebygging som en del av fagets intensjoner? Kan du utdype hvorfor du mener øvingsmodellen kan (eller ikke kan) bidra til skadeforebygging i kroppsoving?

Avslutning

1. Er det noe du føler at du ikke har fått sagt i intervjuet?
2. Takk for deltakelsen!

2

Hovedtema 1: Bevegelse og skadeforebygging

Hovedspørsmål:

- Hvordan erfarte du som lærer å arbeide med bevegelse i lys av skadeforebygging, gjennom øvingsmodellen?

Oppfølgingsspørsmål (ved behov):

- Hvordan ble identifiserende faktorer i bevegelsene vektlagt?
- Hvordan opplevde du å jobbe med timing og tekniske detaljer?
- Hvordan fungerte observasjon som grunnlag for analyse?
- Hvordan opplevde du elevenes arbeid individuelt?
- Ser du en kobling mellom denne arbeidsmåten og skadeforebygging?

Hovedtema 2: Øve (øvingsmodellen i praksis)

Hovedspørsmål:

- Hvordan erfarte du å arbeide med en definert øvingsperiode i breddeidrettsfaget?

Oppfølgingsspørsmål (ved behov):

- Hvordan fungerte valgmulighet for elevene (selvvalgt ferdighet/aktivitet)?
- Hvordan opplevde du elevenes målfokus – å «øve mot noe»?
- Hvordan håndterte elevene refleksjon rundt «hva er bra for meg»?
- Opplevde du at tiden til øving var tilstrekkelig?
- Hvordan vurderer du organisering og rammer for å gjennomføre en slik periode?
- Hvilke skadeforebyggende elementer kom tydeligst frem i elevenes arbeid? Kan du komme med noen refleksjoner rundt hvorfor disse skadeforebyggende elementene kom tydeligst frem?

Vedlegg 5- intervjuguide elever

1

Introduksjon

Innledning

- Starte lydopptaket
- Presentere oss selv og prosjektet

Hei og takk for at dere vil delta på dette gruppeintervjuet. Dette intervjuet er del av vår masteroppgave og handler om deres oppfattelse av øvingsmodellen- særlig i forhold til skadeforebygging og læring. Alt dere sier i intervjuet er konfidensielt og vil kun bli benyttet i henhold til oppgaven. Det er fullstendig anonymt og vil bli tatt opp med lyd (hvis det samtykkes). Dere kan når som helst hoppe over spørsmål eller avslutte intervjuet.

Har dere noen spørsmål før vi begynner?

- Informere om intervvisituasjonen:
 - Lydopptak kun til forskningsformål
 - Personvern ivaretas (SIKT/FEK, GDPR)
 - Frivillig deltakelse, kan trekke seg når som helst uten konsekvens

Tema 1: Erfaring med øvingsmodellen

- Kan du fortelle litt om hvordan timene i breddeidrett foregikk da dere brukte øvingsmodellen?
- Hva husker du best fra disse øktene?
- Hvordan opplevde du å jobbe etter bestemte roller eller strukturer?

Hva er deres oppfatning av bruken av en slik pedagogisk modell som øvingsmodellen?

Tema 2: Læring og kunnskap om skadeforebygging

- Opplevde du at du fikk en bedre forståelse av skadeforebygging gjennom undervisningen?
- Kan du gi et eksempel på noe konkret du lærte eller gjorde annerledes?
- Ble det snakket om skadeforebygging eksplisitt, eller mer indirekte?

2

Tema 3: Motivasjon og opplevelse

- Hvordan opplevde du motivasjonen din i disse øktene sammenliknet med vanlige idrettstimer?
- Følte du at du hadde mer ansvar eller kontroll over egen læring?

Tema 4: Samarbeid og sosial læring

- Hvordan var det å jobbe sammen med andre elever under øvingsmodellen?
- Hadde du en bestemt rolle eller oppgave? Hvordan var det?

Avsluttende spørsmål (rom for egne refleksjoner, oppfølging av uventede temaer)

- Er det noe du synes vi burde ha snakket om, men som ikke har kommet opp?
- Takk for deltakelsen!

Vedlegg 6- Godkjenning SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
933580

Type vurdering
Automatisk

Dato
12.09.2025

Tittel

Hvordan oppleves øvingsmodellen som middel til økt kunnskap om skadeforebygging i breddeidrett?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Hilde Lohne Seiler

Student

Sondre Bruvoll Furseth

Akademisk nivå

Master

Behandlingsperiode

01.09.2025 – 15.05.2026

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

- Personer på bilde eller videoopptak
- Stemme på lydopptak

Lovlig grunnlag

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

[^ Samlet vurdering](#)

Vi har vurdert at behandlingen av personopplysninger oppfyller kravene i personvernregelverket. Vi gjør vurderinger på vegne av behandlingsansvarlig institusjon. Du må følge institusjonens retningslinjer for informasjonssikkerhet, og eventuelle vilkår i vurderingen.

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 straffbare forhold
- 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)

- 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

Sjekk om institusjonen din har mal til informasjonsskriv, eller se [Sikts mal](#)

Vedlegg 7- Godkjenning FEK

Tidspunkt for komitébehandling: 24/10/2025

Svar på søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Hvordan oppleves øvingsmodellen som et middel til økt kunnskap om skadeforebygging i breddeidrett? - RITM0348095

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

Kommentar fra godkjenner:
Ingen begrunnelse

FEK godkjenner søknaden under forutsetning av at prosjektet gjennomføres som beskrevet i søknaden

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