

Sport Education og styrketrening i kroppsoving

En kvalitativ studie av elevperspektiver i en skolekontekst.

HELENE KVÅLE SVARDAL OG SIGNE ANTONIE KNUDSEN

VEILEDER

Erik Kaarstein og Hilde Lohne Seiler

Universitetet i Agder, 2026

Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsoving

Emnekode: IDR513

Emnenavn: Masteroppgave i idrettsvitenskap for lektorstudenter

Forord

Denne masteren markerer en avslutning på fem lærerike og spennende år med studie her på UiA. Å skrive masteroppgave har vært en både fin og krevende periode. Styrketrening har vært en felles interesse vi har hatt, og det var ingen tvil for oss da vi skulle velge tema for masteroppgaven. Vi vil benytte anledningen til å takke veiledere for god hjelp og veiledning gjennom hele perioden. Vi vil også takke hverandre for et fruktbart og godt samarbeid. Det har vært godt å kunne ha hverandre å diskutere med og til å motivere hverandre gjennom perioden. Vi vil også takke skolen og læreren der vi fikk gjennomføre opplegget, og elevene som deltok i studien. Til slutt vil vi takke venner og familie som har vært støttende gjennom hele perioden.

Sammendrag

Styrketrening har blitt en veldig populær treningsform blant unge. Undervisningen i skole er ofte preget av lærerstyrte aktiviteter i korte bolker. Det er behov for undervisningsformer som engasjerer elevene mer aktivt og stimulerer til dybdelæring og medvirkning. Pedagogiske modeller som Sport Education er en form for undervisning som kan bidra til dette behovet. Det er gjennomført lite forskning på denne modellen i norsk kontekst og i et styrketreningsperspektiv. Dette er bakgrunnen for studien.

Studiens hensikt er å undersøke elevers opplevelser av styrketrening organisert gjennom den pedagogiske modellen Sport Education (SE). Problemstillingen er «Hvordan opplever elevene styrketrening i kroppsoving ved bruk av Sport Education (SE) – modellen? Studien har et kvalitativt og praksisnært forskningsdesign utformet som en fem ukers pedagogisk intervensjon. Utvalget bestod av 13 jenter i alderen 17-18 år på VG2 studiespesialiserende med helse. Dataene ble samlet inn gjennom fire semistrukturerte gruppeintervjuer og analysert ved hjelp av refleksiv tematisk analyse.

Analysen identifiserte fire hovedtemaer; 1) *Sosiale relasjoner som grunnlag for trygghet og mestring*, 2) *Motiverende form for undervisning*, 3) *En god arena for sosial og faglig læring*, og 4) *Roller som arena for eierskap, ansvar og utvikling*.

Studien konkluderer med at SE-modellen fremmer mestring, ansvar og autonomi gjennom styrketrening. Sosiale relasjoner fungerer som en essensiell forutsetning for læring. Modellen bidrar også til å oppfylle lærerplanens mål om elevmedvirkning og samarbeid, men forutsetter bevissthet rundt relasjonelle utfordringer i elevstyrte roller.

Nøkkelord: *Sport Education, SE-modellen, styrketrening, kroppsoving, erfaringsbasert læring, videregående skole og kvalitativ metode*

Abstract

Strength training has become one of the most popular forms of exercise among adolescents. However, physical education is often characterized by teacher-led activities in brief instructional periods. There is a need for pedagogical approaches that engage students more actively and stimulate deep learning and participation. Pedagogical models, such as Sport Education (SE), represent an instructional framework that can address this need. Limited research has been conducted on this model within a Norwegian context, particularly from a strength training perspective. This forms the background for this study.

The purpose of this study is to investigate student's experiences of strength training organized through the Sport Education model. The research question is: "How do students experience strength training in physical education when utilizing the Sport Education (SE) model?"

The study uses a qualitative, practice-based research design conducted as a five-week pedagogical intervention. The sample consisted of 13 female students, aged 17-18, in their second year of Upper Secondary School (VG2). Data were collected through semi-structured group interviews and analysed using reflexive thematic analysis. Through the analysis we identified four main themes: 1) *Social relations as foundation for psychological safety and sense of achievement*, 2) *A motivational form of education*, 3) *An effective arena for social and academic learning* and 4) *Roles as an arena for ownership, responsibility, and development*.

The study concludes that the SE-model promotes a sense of achievement, responsibility, and autonomy in strength training. Social relationships function as an essential prerequisite for learning. Furthermore, the model contributes to fulfilling curriculum goals regarding student participation and cooperation. However, it necessitates an awareness of the relation challenges inherent in student-led roles.

Keywords: *Sport Education, SE-model, strength training, physical education, experimental learning, upper secondary school, qualitative method.*

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
1.0 INTRODUKSJON	1
2.0 STUDIENS KONTEKST	3
2.1 ELEVAKTIV LÆRING I LÆRERPLANEN	3
2.2 PEDAGOGISKE MODELLER I KROPPSØVING	5
2.3 KROPPSLIG LÆRING	9
2.3.1. <i>Selvregulert læring</i>	10
2.4 SITUERT LÆRING	11
2.5 IDRETTSKULTUR I KROPPSØVINGSFAGET	12
2.6 SE-MODELLEN I KROPPSØVING	12
2.7 TIDLIGERE FORSKNING: FORSKNING PÅ SPORT EDUCATION I EN SKOLESAMMENHENG OG ET STYRKETRENINGSPERSPEKTIV	14
2.7.1 <i>SE-modellen i et stryketreningsperspektiv</i>	14
2.7.2 <i>SE-modellen i videregående</i>	16
2.7.3 <i>SE-modellen på ungdomstrinnet</i>	16
3.0 TEORETISK RAMMEVERK	18
3.1 ERFARINGSBASERT LÆRING	18
<i>Fase 1: Konkret erfaring (CE)</i>	19
<i>Fase 2: Refleksiv observasjon (RO)</i>	19
<i>Fase 3: Abstrakt begrepsdannelse (AC)</i>	19
<i>Fase 4: Aktiv eksperimentering (AE)</i>	20
3.2 KROPPSØVING OG ERFARINGSBASERT LÆRING	20
3.3. BEVEGELSESLÆRING	23
4.0 METODE	26
4.1 FORSKERPOSISJONERING OG DESIGN	26
4.1.1 <i>Praksisnær forskning</i>	27
4.2 REKRUTTERING OG UTVALG	27
4.3 UNDERVISNINGSSOPPLEGG OG GJENNOMFØRING	28

4.4 DATAINNSAMLING	30
4.4.1 Intervjuguide	30
4.4.2 Pilotintervju	31
4.4.3 Gjennomføring av intervju	31
4.4.4 Transkripsjon	33
4.5 ANALYSE	33
4.5.1 Refleksiv tematisk analyse (RTA)	33
4.6 ETISKE REFLEKSJONER	38
4.6.1 Informert samtykke	38
4.6.2 Konfidensialitet	39
4.6.3 Forskerens rolle	39
4.7 TROVERDIGHET	39
5.0 RESULTAT	40
5.1 SOSIALE RELASJONER SOM GRUNNLAG FOR TRYGGHET OG MESTRING	41
5.2 EN GOD ARENA FOR SOSIAL OG FAGLIG LÆRING	43
5.3 MOTIVERENDE FORM FOR UNDERVISNING	44
5.4 ROLLER SOM ARENA FOR EIERSKAP, ANSVAR OG UTVIKLING	46
6.0 DISKUSJON	49
6.1 KONKRET ERFARING (CE)	50
6.1.1 Eleveres konkrete erfaringer med sosiale relasjoner	50
6.1.2 Sosial og faglig læring gjennom konkret erfaring	51
6.1.3 Elevenes møte med en ny undervisningsmetode	52
6.1.4 Elevenes første møte med roller	53
6.2 REFLEKSIV OBSERVASJON (RO)	54
6.2.1 Eleveres tanker om sosiale relasjoner sin påvirkning	54
6.2.2 Elevenes tanker om sosial og faglig læring	56
6.2.3 Refleksjon rundt ny undervisningsmetode	57
6.2.4 Refleksjon om roller og gruppedynamikk sin påvirkning	58
6.3 ABSTRAKT BEGREPSDANNELSE (AC)	59
6.3.1 Sosiale relasjoner sin betydning for læring	59
6.3.2 Mer enn bare et rekreasjonsfag	60
6.3.3 Undervisningsmetode	61
6.3.4 Ansvar gjennom roller	62

6.4 AKTIV UTPRØVING (AE)	62
6.4.1 Aktiv utprøving av sosiale relasjoner	63
6.4.2 Sosial og faglig læring	63
6.4.3 Undervisningsmetode	64
6.4.4 Roller og gruppedynamikk	66
6.5 STYRKER OG SVAKHETER	67
6.5.1 Metodisk	67
6.5.2 Etisk	68
6.5.3 Redegjørelse for bruk av KI	69
7.0 KONKLUSJON	71
7.1 VIDERE FORSKNING	72
7.2 PRAKTISKE IMPLIKASJONER	73
8.0 REFERANSELISTE	75
VEDLEGG	82
Vedlegg 1 – Bekreftelse på FEK-søknad	82
Vedlegg 2 – Godkjennelse fra SIKT	83
Vedlegg 3 – Infoskriv	84
Vedlegg 4 - Samtykkeskjema	86
Vedlegg 5 – Intervjuguide	87
Vedlegg 6 – Planleggingsskjema	89
Vedlegg 7 – Utskrift til elever	95

1.0 Introduksjon

Skjermaktiviteter preger i økende grad hverdagen til den oppvoksende generasjonen. Samtidig viser forskning at nivå av fysisk aktivitet ikke har gått betydelig ned sammenlignet med tidligere år (Nova, 2025). Dette kan skyldes en økning i bruk av treningsstudio og egentrening (Nova, 2025). Dette indikerer en økende interesse for styrketrening blant ungdom i alderen 13-19 år. Ungdata undersøkelsen dokumenterer at bruken av treningsstudio har hatt en betydelig økning (Nova, 2025).

Parallelt med denne utviklingen har kroppsøvingsfaget i skolen hatt en økende relevans som en sentral arena for å utvikle kunnskap om og erfaringer med fysisk aktivitet (World Health Organization, 2018). Til tross for dette påpeker Hordvik & Bjørke (2024) at undervisningen ofte styres av aktivitetsvalg fremfor pedagogiske målsetninger, og preges i stor grad av lærerstyrt undervisning. Dette resulterer i en stykkevis og delt undervisningsmodell hvor ulike idretter og aktiviteter gjennomføres i korte intervaller. Dette går ofte på bekostning av dybdelæring og en risikerer å miste en helhetlig tilnærming til elevenes fysiske utvikling (Hordvik & Bjørke, 2024). Det kan derfor være viktig å bruke undervisningsformer som engasjerer elever, stimulerer til aktiv deltakelse og bidrar til ulike læringsutbytter.

Bruken av pedagogiske modeller kan være et sentralt virkemiddel for å imøtekomme disse behovene (Hordvik & Bjørke, 2024). Slike modeller gir lærere en forskningsforankret struktur for undervisningen, der det legges vekt på tydelige læringsmål, dybdelæring, progresjon og sammenhenger mellom undervisning og læring (Hordvik & Aaring, 2022). Dette kan bidra til forståelse og forutsigbarhet for både lærer og elev, og kan dermed styrke elevenes læringsutbytte.

Sport-education (SE) modellen er en av de pedagogiske modellene som blir ansett som mest velutviklede, med over 100 fagfellevurderte artikler, bøker og flere kapitler (Hordvik, 2024). Likevel er det mange områder det ikke er blitt gjort forskning på. I en norsk sammenheng finner vi nesten ingen studier som er blitt gjort, og heller ikke i en styrketreningssammenheng (Fon & Vinje, 2024). I en kroppsøvingskontekst beskriver Fon & Vinje (2024) at det nesten ikke er gjort noen tidligere studier. Selv om det er blitt gjort forskning internasjonalt, argumenterer de for at det norske kroppsøvingsfaget delvis skiller seg fra det internasjonale

«physical activity», noe på grunn av styringsdokumentene som ligge til grunn (Fon & Vinje, 2024). Ser vi internasjonalt er det blitt gjort en del studier på SE, men svært få som omhandler styrketrening (Ward et al., 2017). Dette peker på et behov for mer forskning på hvordan modellen kan anvendes og oppleves i styrketrening i videregående skole.

På bakgrunn av dette har vi utledet problemstillingen:

«Hvordan opplever elevene styrketrening i kroppsøving ved bruk av Sport Education (SE)-modellen?».

2.0 Studiens kontekst

For å belyse hvordan elever opplever, forstår og konstruerer mening innenfor læringssituasjoner, vil det være hensiktsmessig å ta i bruk teorier som tar utgangspunkt i erfaring som grunnlag for læring. I denne studien fremheves erfaringsbasert læring som et sentralt teoretisk perspektiv. I tillegg vil filosofen Arnolds læring *i, om og gjennom* gi utfyllende forståelse for hvordan erfaringsbasert læring kan brukes i undervisning (Stolz & Thorburn, 2015). Ved å kombinere Arnold og Kolbs erfaringsmodell med forståelser av kroppslig og situert læring, samt SE-modellen og læreplanen som pedagogisk ramme, får vi et helhetlig teoretisk grunnlag for å undersøke vår problemstilling om elevers opplevelse av styrketrening gjennom SE-modellen.

2.1 Elevaktiv læring i lærerplanen

Kroppsøvfaget er et praktisk fag som skal bidra til elevers utvikling gjennom fysisk aktivitet og bevegelseserfaringer. Overordna del av læreplanen beskriver hvordan opplæringen skal bidra til «å danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danning kan skje gjennom kunnskap og innsikt i ulike fagområder, men også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer. Videre skrives det at gjennom et bredt spekter av leker, både strukturert og målrettet, men også spontan lek, vil elevene få en verdifull erfaring. Danning skjer når elevene arbeider på egenhånd eller i grupper (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Ommundsen (2013) kan ikke læring med hodet og kropp skilles. Dette begrunner han med at utviklingen av motoriske ferdigheter er en viktig del av menneskets danning. Kroppsøvfaget handler derfor om mer enn bare å mestre fysiske øvelser. Det handler også om å utvikle bevissthet rundt bevegelse, der refleksjon over både egne og andres utvikling står sentralt.

For å legge til rette for denne utviklingen må skolen stimulere til skaperglede, engasjement og utforskertrang. Opplæringen bør la elevene få mulighet til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere da dette er viktig for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den skapende læringsprosessen er en forutsetning for elevens danning og personlige utvikling. Skolen skal verdsette og stimulere elevens nysgjerrighet og superkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samtidig skal opplæringen bidra til sosial læring. Faglig og sosial læring kan ikke skilles fra hverandre og dermed vil elevens utvikling av sosial og faglig læring henge sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre påpeker Kunnskapsdepartementet (2017) at sosial læring skjer både i undervisning, og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Elevene skal lære seg samarbeid, lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn, for å kunne håndtere uenighet og konflikter. Elevene skal opplæres i å opptre ansvarlig i alle sammenhenger. God dømmekraft, en hensynsfull opptreden og utvikling av bevissthet om egne holdninger vil kunne bidra til ansvarlighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kroppsøvingsfaget er en god arena til å utvikle mange av disse sosiale ferdighetene (Standal, 2024). I kompetansemålene finner vi at etter VG3 skal elevene kunne «samarbeide om å løse praktiske oppgaver i et læringsfellesskap og ut fra øvelse og aktivitet reflektere over hvordan egen medvirkning kan påvirke andre» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Et konkret eksempel på sosial læring i kroppsøvingen er fair play. Standal (2024) skriver om fair play sin rolle i kroppsøvingen og at det har et vesentlig læringsmoment. Grunnen til dette var at fair play kunne overføres til det daglige livet. Det handler om å være “fair” mot reglene en møter, både i trafikken og i hjemmet (Standal et al., 2020). Standal (2024) viser til at det ikke er selve undervisningen som fører til en respekt av reglene i andre situasjoner, men snarere at elevene får en utvikling av personlig og sosial kompetanse. Fair play er en erfaring elever tilegner seg ved å handle i sosiale sammenhenger (Standal, 2024). Dette bekrefter at kroppsøvingundervisningen kan gi verdifulle erfaringer, som kan overføres og brukes i det daglige livet. Det er viktig å presisere at fair play begrepet ikke lengre eksisterer i læreplanen, men er nå innlemmet i innsatsbegrepet.

Læreplanens overordnede del peker også på at skolen skal gi elevene mulighet til å lære hva demokrati er i praksis og erfare hva demokrati vil si (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det innebærer at elevene skal få en forståelse for demokratiets spilleregler og deres betydning. Dette kan være gjennom å respektere og følge grunnleggende demokratiske verdier som respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal også skape en respekt for at elevene er forskjellige, og elevene skal lære seg å løse konflikter på en fredelig måte. Elevene skal erfare å bli lyttet til, at de har innflytelse og at de kan være med å påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanen konkretiserer disse prinsippene under fagrelevans og sentrale verdier gjennom at opplæringen skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gjennom bevegelsesaktiviteter sammen med andre skal opplæringen fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Elevene skal utvikle kunnskap om trening, livsstil og helse, samt erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål. Under de grunnleggende ferdighetene finner vi muntlige ferdigheter, der å lytte og kommunisere i bevegelsesaktiviteter, og å kunne forklare og uttrykke egne meninger og refleksjoner, legges vekt på. Kjerneelementet “bevegelse og kroppslig læring” beskriver hvordan elevene skal få erfaring med å være i bevegelse både alene og sammen med andre, ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gjennom ulike aktiviteter utvikler de kroppsbevissthet, bevegelsesglede og evne til å reflektere kritisk over sammenhenger mellom kropp, bevegelse, trening og helse. I kjerneelementet “deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter” står det om hvordan elevene skal samarbeide om å løse oppgaver i et læringsfellesskap og reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Gjennom deltagelse og samarbeid lærer de å anerkjenne ulikheter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.2 Pedagogiske modeller i kroppsøving

Læreplanmålene om samarbeid, ansvarlighet og sosial læring viser at kroppsøvingsfaget ikke bare handler om motorisk ferdighet og fysisk aktivitet, men også om utvikling av personlig og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020). For at slike sosiale mål skal realiseres, kreves bevisste valg av undervisningsmetoder og strukturer som støtter elever i å øve på samarbeid, refleksjon og dømmekraft i konkrete situasjoner. Det er et tydelig gap mellom tradisjonell praksis og behovet for utvikling i kroppsøving. Forskning bekrefter at faget kroppsøving i stor grad følger gamle tradisjoner, og at det er et ønske om en transformasjon av faget (Hordvik & Aaring, 2022). Her kommer de pedagogiske modellene inn som et virkemiddel, med sine egne mål og meninger. Gjennom å bruke pedagogiske modeller vil undervisningen tilby en mer helhetlig tilnærming som tar hensyn til både menneskelige og pedagogiske dimensjoner (Hordvik & Bjørke, 2024).

En pedagogisk modell er en modell eller metode som kan brukes i kroppsøvingundervisning. Den pedagogiske modellen innebefatter tema, ideer og mål, og gjennom modellens

undervisnings- og vurderingspraksis skal modellen bidra til en allsidig og fleksibel undervisning (Casey & Kirk, 2021; Hordvik & Bjørke, 2024). De ulike pedagogiske modellene gir innhold og noen føringer for hvordan undervisningen skal gjennomføres. De spesifikke pedagogiske modellene har fire sammenkoblede funksjoner som er med på å identifisere hver modell og dens kjennetegn: hovedidé, læringsaspirasjon, kjennetegn og helhetlig pedagogikk (Casey & Kirk, 2021; Hordvik & Bjørke, 2024).

Valg av pedagogisk modell er en sentral del av lærerens planleggingsarbeid og innebærer mer enn å ha kunnskap om ulike modeller (Metzler & Colquitt, 2021). For å velge en hensiktsmessig modell må læreren reflektere over en rekke faktorer knyttet til den aktuelle undervisningssituasjonen, blant annet mål for læring, elevgruppe og kontekst. Det understrekes at det ikke alltid finnes ett riktig valg, og at læreren ofte må basere beslutningen på en kombinasjon av faglig kunnskap, erfaring og profesjonelt skjønn (Metzler & Colquitt, 2021). I enkelte tilfeller kan også flere modeller være aktuelle, og læreren må da vurdere hvilken som best samsvarer med ønskede læringsutbytter. Det er spesielt viktig å sikre samsvar mellom modellens læringsmål og det læreren ønsker at elevene skal oppnå, slik at modellen ikke forventes å bidra med læringsutbytter den i utgangspunktet ikke er utviklet for (Metzler & Colquitt, 2021).

Modellbasert praksis beskrives som en strukturert og systematisk måte å organisere kroppsøvingundervisningen på (Hordvik & Bjørke, 2024). I modellbasert praksis bruker lærere ulike pedagogiske modeller for å planlegge og undervise kroppsøving i skolen. Hver pedagogisk modell bærer med seg sitt eget fokus og innebefatter ulike tema, ideer og mål som bidrar til at modellbasert praksis utgjør en allsidig og fleksibel undervisningstilnærming. Dette støtter lærere i å ta veloverveide beslutninger om hvordan de kan skape meningsfulle opplevelser for elever i kroppsøving (Hordvik & Bjørke, 2024; Hordvik & Aaring, 2022). Hordvik & Bjørke (2024) trekker frem at modellbasert praksis baserer seg på undervisningens innhold og ikke aktiviteter, som en styrke og gjør praksisen allsidig og fleksibel. Lærere har da mulighet å tilpasse undervisningen i samsvar med læreplaner og elevenes behov, samtidig som en opprettholder et solid pedagogisk grunnlag som sikrer meningsfull læring og deltakelse i kroppsøving (Hordvik & Bjørke, 2024). Det finnes ingen fasit på hvordan de ulike modellene skal brukes.

Videre viser Hordvik & Bjørke (2024) til fire muligheter modellbasert praksis tilbyr: å skape dybdelæring, å skape «breddelæring», hjelp til å omsette teoretiske begreper og nye kriterier for hva god kvalitet i kroppsøvingsundervisning kan handle om (Hordvik & Bjørke, 2024). Modellbasert læring kan bidra til dybdelæring i kroppsøving. Bjørke et al. (2020) sier at kroppsøving har en åpenbar forutsetning for å skape dybdelæring: «eleven må få lov til å utvikle kompetanse over tid, gjennom arbeid med varierte oppgaver og aktivitetsformer innenfor samme tematikk og mål» (Bjørke et al., 2020). Når det snakkes om dybdelæring, er det vanlig å tenke at det går på bekostning av «breddelæring», men de er ikke motsetninger.

Det å jobbe med færre tema i dybden utelukker ikke at elevene utvikler bred kompetanse (Hordvik & Bjørke, 2024). Et annet kjennetegn med modellbasert praksis knyttes til muligheten til å omsette teoretiske begreper og ideer til praksis. De pedagogiske modellene er utviklet med bakgrunn i ulike læringsteoretiske perspektiver. Nøkkelelementene i hver modell fungerer som en operasjonalisering av disse perspektivene, knyttet til hvordan læreren legger til rette for dette (Hordvik & Bjørke, 2024). En siste mulighet som åpnes gjennom modellbasert praksis er å definere nye kriterier på hva som kjennetegner god undervisning i kroppsøving. En «god» kroppsøvingstime kan se forskjellig ut, alt etter hva hensikten med timen eller perioden er. Tidligere har en ofte sett på en god kroppsøvingstime som når elevene er mest mulig fysiske, viser glede og oppfører seg bra. I enkelte situasjoner kan imidlertid andre kriterier være med relevante (Hordvik & Bjørke, 2024). Dersom målet for timen for eksempel er at elevene skal diskutere og reflektere kritisk over kroppsidealiser i samfunnet, vil verken høy fysisk aktivitet, «god» oppførsel eller opplevelse av glede nødvendigvis være til stede. Likevel kan undervisningen ha stor verdi ved at elevene utvikler bevissthet om egne perspektiver på kropp og lærer å diskutere faglige problemstillinger (Hordvik & Bjørke, 2024; Placek, 1983).

Metzler & Colquitt (2021) har og beskrevet flere fordeler ved å bruke pedagogiske modeller i kroppsøvingsundervisning. For det første gir modellene en strukturert og helhetlig ramme for planlegging og gjennomføring av undervisning, noe som kan bidra til økt sammenheng mellom mål, innhold og arbeidsmåte (Metzler & Colquitt, 2021). Modellene kan gi en struktur for hvordan læring i undervisningen kan organiseres og hvordan progresjon kan planlegges. Dette innebærer blant annet hvordan oppgaver presenteres, hvordan elever organiseres og hvordan innholdet bygges opp over tid. En tydelig struktur kan bidra til at elevene forstår hva som forventes av dem, og hvordan de kan utvikle seg videre i

læringsprosessen. Dette beskriver Metzler & Colquitt (2021) som en annen fordel. Modellene etablerer et overordnet undervisningstema som skaper forutsigbarhet og retning for elevene, og gjør det lettere å forstå både hva som skjer i undervisningen og hva som er hensikten med aktivitetene (Metzler & Colquitt, 2021). I tillegg bygger modellene på et helhetlig teoretisk rammeverk, ofte med støtte i forskning, noe som styrker deres faglige legitimitet. Dette gir læreren et rammeverk for å planlegge undervisning som legger til rette for gradvis utvikling av ferdigheter og kompetanse. I kroppsøving kan dette være særlig viktig for å sikre at elevene får tilstrekkelig tid og støtte til å utvikle både tekniske ferdigheter og forståelse (Metzler & Colquitt, 2021).

Videre bidrar pedagogiske modeller også til utvikling av et felles faglig språk blant lærere, som kan fremme mer presis kommunikasjon om undervisning og læring (Metzler & Colquitt, 2021). Modellene legger til rette for å vurdere sammenhengen mellom undervisning og læringsutbytte, og kan bidra til mer valide vurderingsformer. Samtidig støtter de lærerens beslutningstaking ved å gi et strukturert rammeverk for valg av innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. Samlet sett kan dette bidra til at undervisningen i større grad fremmer spesifikke kompetansemål og ønskede læringsutbytter (Metzler & Colquitt, 2021).

Pedagogiske modeller definerer tydelige roller og ansvar for både lærer og elever. Ulike modeller legger til rette for ulike grader av elevmedvirkning, der noen modeller gir elevene større ansvar for egen og andres læring. Dette kan bidra til økt eierskap til læringsprosessen, og kan fremme utvikling av samarbeid, kommunikasjon og ansvarsfølelse (Metzler & Colquitt, 2021). Samtidig innebærer dette en endring i lærerrollen, fra å være en primær kunnskapsformidler til i større grad å fungere som veileder og tilrettelegger. I kroppsøvingen kan slike rolleendringer ha betydning for hvordan elever opplever undervisningen, både faglig og sosialt, og kan påvirke deres motivasjon (Metzler & Colquitt, 2021).

Fire relativt nye oversiktsartikler (Casey, 2014; Casey & Goodyear, 2015; Harvey & Jarrett, 2014; Hastie & Wallhead, 2016) finner grunnlag for at modellbasert praksis kan ha en positiv innvirkning på elevers opplevelse i kroppsøving. Studiene i oversiktsartiklene, viser blant annet at modellbasert praksis er elevenes foretrukne valg, over tradisjonell undervisning. Det kom også fram at elevene utviklet ferdigheter og kunnskap utover selve bevegelsesaktivitetene, opplevde økt tilhørighet, og at de pedagogiske modeller var i samsvar med kompetansemålene i læreplanen.

Casey (2014) analyserte 45 studier for å belyse lærerens erfaringer med å skifte fra tradisjonell undervisning til mer elevsentrerte metoder som SE-modellen og *cooperative learning*. Studien viser at mange lærere opplevde en økning i positive følelser, mestring, entusiasme og energi etter å ha tatt i bruk modeller som SE-modellen. Samtidig var det noen lærere som opplevde at de følte seg som nybegynnere igjen, og for noen ble skiftet for stort at de enten gikk tilbake til tradisjonell undervisning eller gjorde tilpasninger ut ifra egne behov (Casey, 2014). Forskning viser at å ta i bruk modellbasert praksis er tidkrevende og arbeidsom prosess. Det kan ta opp mot to år før en lærer føler seg komfortabel med en ny pedagogisk modell. Denne kompleksiteten har ført til diskusjoner om modellbasert praksis er et “pedagogisk håp”, eller om det er en “hvit elefant” - noe som koster læreren mer tid og energi enn den faktiske verdien den gir (Casey, 2014). Casey (2014) trekker også frem lærerens rolle i modellbasert praksis, der læreren går fra å være den primære formidleren av kunnskap, til å bli en tilrettelegger for elevens læring. Dette skiftet gir læreren større mulighet til å observere og vurdere eleven underveis. Studien konkluderer med at modellbasert praksis har potensiale til å forbedre kroppsøving, men at det fortsatt er uklart om det faktisk fungerer godt nok i praksis til å rettferdiggjøre innsatsen (Casey, 2014).

2.3 Kroppslig læring

Ifølge Standal (2020, sitert i Vinje et al., 2022) og Aaring og Sandell (2019) er motorisk læring og utvikling av bevegelseskompetanse fundamentet i begrepet kroppslig læring. Samtidig rommer begrepet mer enn bare det rent fysiske. Standal (2020, sitert i Vinje et al., 2022) argumenterer for at kroppslig læring også involverer kognitive og sosiale relasjoner, da læringsprosessen innebærer subjektive meningsdannelse. Han trekker frem bevegelsesglede frem som et godt eksempel hvor subjektiv meningsdannelse oppstår. I den nye norske lærerplanen blir det eksplisitt nevnt at stimulering til bevegelsesglede er en del av kroppslig læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kroppslig og erfart læring er dermed grunnlaget for læring i kroppsøving ifølge Standal (2020, sitert i Vinje et al., 2022).

Aaring og Sandell (2019) utdyper dette ved å peke på at elevene må utvikle både kroppsbevissthet og selvrefleksjon gjennom aktiv deltakelse. Denne tilnærmingen gir elevene mulighet til å utforske spennet mellom teknisk øving og emosjonelle erfaringer fra å kjenne på motgang til å oppleve mestring og glede (Aaring & Sandell, 2019). Elevene kan lære å

merke, kjenne igjen og sette ord på erfaringer av glede. Denne formen for kroppslig læring kan knyttes til kompetansemål der elevene utforsker, gjennomfører, øver og trener med utgangspunkt i både idrettsaktivitet og annen bevegelsesaktivitet (Aaring & Sandell, 2019).

2.3.1. Selvregulert læring

Laxdal (2020) gjennomførte en studie som så på sammenhengen mellom lærerstøtte, motivasjonsklima og selvregulert læring i kroppsøvfingsfaget. Studien peker på at selvregulert læring er en nøkkelfaktor for at elevene skal kunne involvere elevene i egen læringsprosess. I denne sammenhengen handler selvregulering om at elevene utvikler en bevissthet rundt mål, prosess og relevans i sin egen læring (Laxdal, 2020). Resultater fra studien viser til at elever rapporterer lav grad av selvregulering, men høy grad av lærerstøtte i faget, samt høy tilrettelegging av selvregulering av lærer. Dette indikerer at læreren er en faktor i grad av elevers opplevelse av selvregulering (Laxdal, 2020). Videre tyder Laxdal (2020) sine funn at mangel på selvregulering blant elevene kan knyttes til eleveres manglende holdning til at faget er et læringsfag. Dette forankrer han i beskrivelsen av at hovedfokuset er å gjennomføre aktiviteten, ikke lære den.

Til tross for dette fant Laxdal (2020) at motivasjonsklimaet er avgjørende for graden av selvregulert læring, med særlig vekt på elevens mestringsforventninger og ego-orientering. Fra intervjuene indikerer funnene favorisering av elever med høyt kompetansenivå blant lærerne. Studien indikerer at undervisningen ofte prioriterer gjennomføring av aktiviteter fremfor faktisk læring. Elevene blir gjerne bedt om å demonstrere eksisterende ferdigheter uten at det foreligger en plan for ny kompetanseutvikling (Laxdal, 2020). Dette mønsteret er særlig fremtredende på høyere trinn, noe som fører til at elever med lavere kompetansenivå mister muligheten til å tilegne seg nye ferdigheter eller videreutvikle sitt nåværende nivå (Laxdal, 2020).

Selv om funnene i denne studien ikke eksplisitt konkluderer med at faget har blitt redusert til kun et rekreasjonsfag, samsvarer tendensene med internasjonale studier av Kirk (2013), Annerstedt (2012) og von Seelen (2012) (Siteret i Vinje et al, 2022). Disse forskerne påpeker faren ved at kroppsøvfingsfaget mister sitt læringsinnhold når aktiviteten i seg selv blir målet, heller enn for faglig læring (Vinje et al., 2022).

Elever som deltar i organisert aktivitet på fritiden opplever større behovstilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet og globalt selvverd (Erdvik, 2020). Erdvik (2020) gjennomførte en studie som bygger på en toårig intervensjon i ungdoms- og videregående skole. Den undersøkte effekten av interessebasert undervisning, idrettsfokus og ordinær undervisning. Funnene tyder på at elevenes opplevelse av selvverd og de tre grunnleggende psykologiske behovene er sterkt knyttet med deres deltakelse i organiserte og uorganisert fysisk aktivitet utenfor skolens rammer (Erdvik, 2020).

Laxdal (2020) og Erdvik (2020) sine funn er noe sammenfallende. Elever som er kompetente og deltakende i aktivitet utenfor skolen ser ut til å ha et fortrinn i faget. Faget har et rykte på seg å være et rekreasjonsfag hvor læring nedprioriteres, og rekreasjon blir hovedintensjonen (Vinje et al., 2022).

2.4 Situert læring

Situert læring er en dynamisk og ikke individualistisk tilnærming til læring. Perspektivet utfordrer synet på læring som en passiv informasjonsbehandling. Læring forstås heller som en sosial aktivitet knyttet til deltakelse i et praksisfelleskap (Wenger, 1998). Kjernen i dette perspektivet er deltakelse i et felleskap, hvor læring skjer konstant i hverdagens sosiale sammenhenger fremfor å være begrenset til kun i klasserommet. Med andre ord så er konstrueres kunnskap som følge av sosiale interaksjoner i reelle situasjoner (Wenger, 1998). Læring handler ikke bare om å motta informasjon, men også om å utvikle identitet og tilhørighet (Wenger, 1998). Over tid vil deltakelse gjøre den lærende til en etablert del av den sosiale konteksten og praksisfelleskapet. Innen situert læring må man ha en genuin interesse for deltakernes egne perspektiver på det de er engasjert i (Wenger, 1998).

Situert læring i idrettsperspektiv handler om at man lærer i bevegelse i en spesifikk kontekst (Quennerstedt et al., 2011). Ferdigheter og bevegelse anses ikke som noe man har og kan, men i større grad noe man gjør i samspill med omgivelsene. Utøvere oppnår læring ved å delta i de sosiale og kulturelle rammene idretten tilbyr (Quennerstedt et al., 2011). Kirk & Kinchin (2003) trekker frem idretten som et sosialt praksisfelleskap. De ser på idrettslag som en plattform hvor folk deler lidenskap og interesse. Læring her vil ikke bare være individuell kognitiv prosess, men en sosial aktivitet rettet mot deltakelse i idrettens sosiale praksis (Kirk

& Kinchin, 2003). I en idrettskonktekst vil deltakere lære av hverandre ved å delta i felles aktivitet og dele informasjon, noe som bygger relasjoner som gjør læring mulig. Denne læringen vil skje over tid, da utøvere vil lære seg normer og ferdigheter ved å gradvis delta mer i idretten (Kirk & Kinchin, 2003).

2.5 Idrettskultur i kroppsøvingsfaget

Idretts- og bevegelseskultur trekkes frem som en av årsakene til at vi har kroppsøving. Bjørke (2024) trekker frem at selv om det er en klar forskjell mellom idrett organisert av Norges idrettsforbund og kroppsøving, er det likevel gode grunner til å inkludere idrett i faget. Den mest åpenbare grunnen til å inkludere idrett handler om at læreplanen tydelig viser til at elevene skal møte idrettsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre beskrives det at idrettskulturen inneholder sider som relevant for elevens læring i kroppsøving. Ved å bruke idrettsaktiviteter innebærer det å lære å forstå, verdsette og delta i ulike bevegelseskulturer, snarere enn en tilnærming der en vektlegger teknikktraining (Vinje et al., 2022). Kompetansen må i større grad forstås som kognitive, sosiale og følelsesmessige læringsutbytter. Elevene skal i større grad få en forståelse for aktivitetene og bli kjent med hvordan man kan delta i disse på en verdifull måte for seg selv og andre. Sport education (SE) modellen er en modell som kan hjelpe lærere å drive en mer autentisk og meningsfull undervisning i spesifikt konkurranseidrett (Hordvik, 2024).

2.6 SE-modellen i kroppsøving

SE-modellen har som grunnide og hovedtema å engasjere elever og skape autentiske idrettserfaringer (Hordvik & Aaring, 2022). Modellen hviler på antakelsen om at idrett ikke bare er fysisk aktivitet, men en strukturert form for lek (Hordvik & Aaring, 2022). Lek anses som en fundamental del av menneskelivet, og det er samfunnets oppgave å sørge for en kulturell overføring mellom generasjonene, og utgjør i dette en stor grad av SE-modellens grunnmur (Hordvik & Aaring, 2022).

Modellen ble utviklet av Daryl Siedentop (Hordvik, 2024). Den baserer seg på organiseringen av sportsligaer. Rammene for modellen er bygd opp på seks hovedelementer: sesonger, lagtilknytning, formell konkurranse, avsluttende arrangement, loggføring av resultater og festlighet (Hastie & Wallhead, 2017a; Hordvik, 2024; Siedentop et al., 2019). SE organiseres ved bruk av sesonger, heller enn tradisjonelle inndelinger i kroppsøving. En sesong

inneholder treningstid, oppkjøring og konkurransetid. Optimalt skal en sesong gå over minimum 20 undervisningstimer. Dette er likevel ikke et absolutt krav for å kunne bruke modellen, men heller en veiledende oppfordring som åpner muligheten for dybdelæring. Det er viktigere at det skal være nok tid til å gjennomføre modellen innenfor de rammene som SE-modellen har (Hordvik, 2024; Metzler & Colquitt, 2021).

Modellen skal også tilrettelegge for at elevene opplever en tilhørighet. I modellen gjøres dette gjennom å tildele elevene et lag for sesongen. Intensjonen med dette er at elevene skal utvikle sin sosiale kompetanse og samarbeidsevne. Gjennom å jobbe målrettet mot noe som et lag, ta beslutninger sammen og oppleve oppturer og nedturer som en gruppe, vil bidra til å danne en gruppeidentitet og fremme tilhørighet (Metzler & Colquitt, 2021). Videre skal elevene selv lage regler og bestemmelser for strukturen av sesongen. Med utgangspunkt i etablerte regler i idretten kan de sammen endre og tilpasse disse etter kollektivt ønske. Dette gir lagene og spillerne konstante fokuspunkt på treninger og forberedelser (Metzler & Colquitt, 2021). Sesongen rundes av med et avsluttende arrangement. Dette kan skje i form av turneringer eller sluttspill. Et avsluttende arrangement gir laget og spillerne et konkret mål å jobbe mot, samt et høydepunkt å se frem til hvor alle kan delta. Under hele sesongen skal man ta i bruk loggføring av resultater. Type resultater som loggføres bestemmes av treneren sammen med spillerne. Disse skal brukes til å analysere egne, og eventuelt motstanderne, sine svakheter og styrker. Det kan også være et godt utgangspunkt for å lage tilpassede treninger og legge strategier. Alt i alt skal resultatene brukes som et verktøy for læring, enn sammenligning av resultater og prestasjoner blant elevene. Til slutt er det viktig å tilrettelegge for og fremme festlighet. Det skal oppleves som gøy og givende å delta (Metzler & Colquitt, 2021). Et ønskelig resultat er positive idrettslige opplevelser for elever, slik at de videre vil ønske å utvide sin deltakelse og involvering i idrettslige aktiviteter utover skolens kontekst (Metzler & Colquitt, 2021).

Siedentop et al. (2019) henviser til tre hovedmål med Sport Education modellen; å utvikle kompetente, dannede og entusiastiske utøvere innen idrett (Hordvik, 2024). Kompetente utøvere innebærer et ferdighetsnivå som gjør at man kan forstå og gjennomføre taktiske og tekniske elementer for å opprettholde kompleksiteten av idretten. Elevene skal også inneha en forståelse og verdsettelse av regler og tradisjoner innen idretter. De skal også kunne fremvise god sportslig ånd og skille mellom gode og dårlige idrettspraksiser. For å oppnå dette krever det en dannet elev. Til slutt ønsker SE-modellen å fremme entusiastiske utøvere som deltar

og oppfører seg slik at sport kulturen bevares, beskyttes og forbedres (Hordvik, 2024; Metzler & Colquitt, 2021).

Ved å organisere styrketrening i kroppsøving gjennom SE- modellen vil dette kunne tilrettelegge for at elevene får en dypere forståelse av styrketrening, noe som kan bidra til varig deltakelse i fysisk aktivitet også utenfor skolens rammer. Dette samsvarer med kroppsøvingens sentrale verdier om å stimulere til livslang bevegelsesglede, samt motivere elever til å opprettholde en helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Videre understreker lærerplanen at undervisningen skal stimulere til forståelse og respekt ovenfor andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2020). En studie gjennomført av Fon & Vinje (2024) beskriver hvordan elevene gjennom SE-modellen opplevde at de utviklet en kompetanse rundt både taktiske-, tekniske ferdigheter og sosial kompetanse. SE-modellens prinsipper gjør at elevene skaper læringserfaringer knyttet til samhandling og samarbeid. Fon & Vinje (2024) argumenterer med at det arbeidet elevene gjør i lag over tid, og med de ulike rollene, bidrar til at elevene utvikler en form for ansvarsfølelse, som igjen kan bidra til at elevene opplever utfordring og utvikling av de sosiale ferdighetene sine. Studien beskriver at den sosiale læringen bidro til en utvikling av både tekniske og taktiske ferdigheter (Fon & Vinje, 2024). Ved at elevene får tilhørighet til et lag og tildeles ulike roller, kan det føre til at elevene får større tilknytning til både læringsoppgaven og medelevene, noe som ytterligere understøtter modellens relevans i kroppsøvingundervisningen.

2.7 Tidligere forskning: forskning på sport education i en skolesammenheng og et styrketreningsperspektiv

Internasjonalt finnes det mye forskning på SE-modellen, mens i norsk kroppsøvingsforskning er empirien fortsatt begrenset (Fon & Vinje, 2024). Færre studier har undersøkt bruk av SE-modellen i forbindelse med styrketrening, noe som fremstår som et særlig relevant kunnskapshull for denne studien (Ward et al., 2017).

2.7.1 SE-modellen i et styrketreningsperspektiv

Flertallet av studier som benytter SE-modellen, gjennomfører den i idretter med ballspill i sentrum. Det finnes begrenset forskning på integrering av SE-modellen der styrketrening står

i fokus (Ward et al., 2017). Et unntak er studien til Ward et al. (2017), som undersøker hvordan SE-modellen påvirker elevenes kondisjonsnivå, kunnskap og fysiske aktivitet. I denne studien benyttes et opplegg kalt «*CrossFit Challenge*», hvor enkle kroppsvekts øvelser brukes i undervisningen på 5. trinn. Resultatene viste signifikante økning i elevenes fysiske form, der elevene økte resultat på ulike tester med gjennomsnitt på 12% på curl-up og 27% på armhevinger. Når det kommer til utvikling av det litterate, viser studien til at elevene økte sin kunnskap om sentrale treningsprinsipper, og prinsipper for overbelastning, progresjon og spesifisitet. For å måle dette tok de i bruk en pretest til å innhente data før sesongstart, og retest for å sammenligne etter sesongslutt. De inkluderte testene var *progressive aerobic cardiovascular endurance run*, *push-ups* og *curl ups*. Resultatene ble vurdert ut ifra *FITNESSGRAM* og *ActivityGram Test Administration Manual*. Studien konkluderer med at SE-modellen er en effektiv modell for å gi elever mulighet til å forbedre ferdigheter, fysisk form og kunnskap om helse relatert fysisk form. Samtidig oppnådde de anbefalte nivå av moderat til høy fysisk aktivitet (Ward et al., 2017).

Denne studien viser også til modellens positive påvirkning på læringsklimaet og miljøet (Ward et al., 2017). Når elevene fikk valgmuligheter i treningsarbeidet, økte tiden de brukte i moderat til høy fysisk aktivitet (MVPA). Modellen fremmer et klima som støtter elevenes følelse av glede, innsats og kompetanse. Gjennom at elevene er delt inn i lagene og har en rolle med ansvar, ble elevene mer ansvarlige for både andres og egen læring. I tillegg så de at i øktene hadde elevene et høyt aktivitetsnivå, der 54% av timen, uavhengig om timen besto av instruksjon, egentrening eller konkurranse, ble gjennomført med MVPA (Ward et al., 2017).

Til tross for disse bidragene, foreligger det begrenset kunnskap om hvordan SE-modellen fungerer i videregående opplæring i norsk kontekst, samt mangelfull forskning på SE-modellen med styrketrening i fokus. Forskjeller i faglig nivå, elevens modenhet og rammene for kroppsoveringsundervisningen tilsier at funn på barneskolen ikke uten videre kan overføres til videregående skole. Vi ser det derfor relevant å undersøke SE-modellen sin påvirkning av elever i videregående opplæring i norsk kontekst med styrketrening i sentrum (Ward et al., 2017).

2.7.2 SE-modellen i videregående

I en systematisk oversiktsartikkel skrevet av Zhang et al. (2024) ble effekten av SE-modellen i kroppssøving på elevers holdning til læring, sammenlignet med tradisjonell undervisning.

Zhang et al. (2024) baserte holdninger på kognitive og affektive dimensjoner.

Oversiktsstudien inkluderte 13 studier med deltakere fra både mellomtrinn, ungdomstrinn, videregående skole og universitetsnivå, hvorav ingen av de inkluderte studiene var gjennomført i Norge. De ulike inkluderte artiklene er gjennomført i England, Australia, USA, Spania, Kina, Marokko og Belgia. Studiene omfatter et bredt utvalg av idretter og aktiviteter, deriblant er basketball, volleyball, hockey, fotball, frisbee, lacrosse og bordtennis gjennomført i de ulike studiene i oversiktsartikkelen. Resultatene til denne studien indikerer at SE-modellen er betydelig mer effektiv når det gjelder elevenes motivasjon og fremmer positive holdninger. I 11 av de 13 studiene rapporteres det om økt interesse og glede ved undervisning under SE-modellen sammenlignet med tradisjonelle tilnærminger. Modellen var assosiert med en reduksjon i negative følelser som kjedsomhet og motvilje. På de kognitive områdene viste funnene at SE-modellen bidro til økt tro på egne ferdigheter og en mer nyansert forståelse av den fysiske aktiviteten, noe som tyder på en dypere kognitiv bearbeiding hos elevene. Videre fremhevet Zhang et al. (2024) rollens betydning. Ved at elevene fikk tildelt ulike roller, fremmet modellen ansvarsfølelse, tilhørighet og elevene fikk en mer nyansert forståelse av aktiviteten. På bakgrunn av disse funnene konkluderte Zhang et al. (2024) med at SE-modellen generelt synes å være mer effektiv enn tradisjonell undervisning når målet er å forbedre elevers holdninger til fysisk læring, både på affektive og kognitive dimensjoner. Det fremheves likevel at generaliserbarheten kan være begrenset av mangel på studier fra norske kontekster og av variabilitet i design og kvalitet blant de inkluderte studiene i artikkelen. En annen svakhet som trekkes frem i denne studien er knyttet til at det ikke er gjennomført noen oppfølging på kort eller lang sikt etter prosjektet, noe som gjør det vanskelig å fastslå SE-modellens langsiktige virkninger på elevens holdning til kroppsvingsfaget.

2.7.3 SE-modellen på ungdomstrinnet

Det finnes riktignok enkelte studier som har undersøkt implementeringen av SE-modellen på ungdomstrinnet. Blant annet har Fon & Vinje (2024) sett på Sport Education som et pedagogisk rammeverk i kroppssøving, og knytter opplevelsene og erfaringene til modellens

langsiktige mål om at elevene skal utvikle seg til å bli kompetente, litterate og entusiastiske idrettspersoner.

Studien til Fon & Vinje (2024) viser til at både elevene og lærerstudentene opplevde at elevene utviklet en økt kompetanse gjennom SE, sammenlignet med bruk av tradisjonell undervisning. Kompetanse beskrives her som tekniske, taktiske, sosiale ferdigheter og strategier for å løse spillet. Studien vektlegger det sosiale aspektet, gjennom samhandling og samarbeid. Siden elevene har rollene og jobber i de samme lagene over tid, kan det bidra til at elevene opplever en ansvarsfølelse som videre utfordrer deres sosiale ferdigheter og gjør at de utvikles. Videre sier elevene i denne studien at den sosiale læringen bidro til utvikling av både taktiske og tekniske ferdigheter (Fon & Vinje, 2024).

Gjennom SE-modellen utvikles elevene til litterate idrettspersoner (Fon & Vinje, 2024). Ved bruk av nivåblandet lag over tid vil elevene kunne tilegne seg kunnskap om hva som er god eller dårlig praksis. De får tid til å utvikle forståelse for regler og innad i lagene lager de sin egen praksis. En utfordring som trekkes frem, er elevene som er umotiverte og ulike hierarkier som kan oppstå innad i lag. De umotiverte elevene kan skape begrensninger for resten av laget. En annen utfordring er trenerrollen. Dersom det er mange umotiverte elever i gruppa, vil det kunne virke inn negativt på treneren. Og når treneren ikke har planlagt treningene godt nok, kan det påvirke resultatet til gruppa (Fon & Vinje, 2024).

Fon & Vinje (2024) viser og til hvordan medvirkning og medbestemmelse inn i undervisningen, er med på å skape meningsfulle erfaringer hos elevene. Dette innebærer at elevene opplever glede gjennom de erfaringene som de får gjennom deltakelsen, og gjør at de ønsker å fortsette med aktiviteten videre. Når elevene i etterkant viser interesse for en aktivitet kan det argumenteres for at eleven er på vei mot å bli entusiastisk.

Konkurransinstinkt og bevegelsesglede er begreper som elevene i denne studien trekker frem (Fon & Vinje, 2024). Det å utvikle seg og vinne sammen som et lag er viktige elementer. Det bidrar til at elevene får et eierskap til laget som gir en meningsdannelse, som igjen bidrar til elevenes motivasjon (Fon & Vinje, 2024).

3.0 Teoretisk rammeverk

For å forstå hvordan elever utvikler kompetanser og erkjennelse gjennom fysisk aktivitet, benyttes et teoretisk rammeverk forankret i erfaringsbasert læring. Sentralt i dette står Kolbs teori om erfaringsbasert læring, som forklarer hvordan erfaring kan omformes til kunnskap gjennom refleksjon og handling. For å knytte denne forståelsen til kroppsøvningsfaget, inkluderes også Peter Arnolds teori om læring *i, om og gjennom* bevegelse (Stolz & Thorburn, 2015). Samlet danner disse perspektivene et teoretisk grunnlag for å undersøke elevers opplevelser med styrketrening i kroppsøving ved bruk av SE-modellen.

3.1 Erfaringsbasert læring

Kolbs erfaringsbaserte læringsteori representerer en tilnærming til læring, med en grunnleggende antakelse om at den mest effektive læringen oppstår gjennom erfaring (Kolb, 2000). Kolbs modell foreslår at elever tilegner seg kunnskap og ferdigheter gjennom en dynamisk prosess som involverer konkrete erfaringer, refleksjoner, konseptualisering og aktiv eksperimentering. Dette gjør teorien særlig egnet for å belyse hvordan elevers personlige læringsopplevelser kan bidra til å forme og utvikle deres læringsutbytte.

Kolb (2000) sin teori om erfaringsbasert læring bygger videre på tanker fra både Dewey, Piaget og Lewin. Felles for teoretikerne er forståelsen av læring som en kontinuerlig prosess. Kolb (2000) hevder at all læring er en prosess som skjer gjennom erfaring. Læring forstås som en prosess hvor erfaring transformeres til erkjennelse, og hvor tidligere erfaringer danner grunnlaget for nye forståelser. Elever har ulike erfaringer og forutsetninger, og dermed vil deres forståelser og læringsprosesser variere.

Videre understreker Kolb (2000) at undervisning bør legge til rette for at elever får mulighet til å utforske, prøve ut og videreutvikle egne ideer, fremfor å kun motta kunnskap fra andre. Ved å prøve ut og undersøke egne oppfatninger, kan elever utvikle og videreutvikle sin forståelse. I et erfaringsbasert perspektiv kan begrepet læring defineres som «den prosessen der erfaring omdannes til erkjennelse» (Kolb, 2000). Mens tradisjonelle læringsmodeller gjerne vektlegger hva som er lært, legger Kolbs erfaringslæringsmodell vekt på selve prosessen (Kolb, 2000).

Erfaringsbasert læring bygger på 4 stadier; konkret erfaring (CE), refleksiv observasjon (RO), abstrakt begrepsdannelse (AC) og aktiv eksperimentering (AE) (Kolb, 2000). Disse stadiene ses i teorien på som distinkte, men sammenhengende, faser som beskriver hvordan erfaring transformeres til læring og pålitelig kunnskap. For å lære effektivt, må individene kunne bevege seg mellom disse stadiene (Kolb, 2000). De fire fasene deles inn i to grunnleggende dimensjoner; prehensjon og transformasjon. Prehensjon omfatter hvordan en oppfatter erfaringen. Enten gjennom å oppfatte gjennom en direkte og konkret erfaring, eller å oppfatte gjennom abstrakte konsepter og teorier. Den andre dimensjonen, transformasjon, handler om hvordan en transformerer eller bearbeider erfaringen (Kolb, 2000).

Fase 1: *Konkret erfaring (CE)*

Kolbs læringsprosess starter med konkrete erfaringer. Dette første stadiet innebærer at den lærende går gjennom en umiddelbar og konkret opplevelse i øyeblikket (Kolb, 2000). Enten i en ny situasjon eller en variasjon av noe man har opplevd tidligere. For at det skal føre til læring, må den lærende involvere seg fullt ut i opplevelsen og møte den med et åpent, fordomsfritt sinn (Kolb, 2000).

Fase 2: *Refleksiv observasjon (RO)*

I denne fasen samles data inn og det gjøres observasjoner basert på den nye erfaringen (Kolb, 2000). Den lærende reflekterer over den nye opplevelsen i lys av eksisterende kunnskap, med særlig vekt på avvik mellom tidligere erfaring og forståelse. Dette legger grunnlaget for ulike perspektiver og nye tolkninger mellom individer om samme hendelse (Kolb, 2000).

Fase 3: *Abstrakt begrepsdannelse (AC)*

Dette stadiet handler om å omsette observasjoner til teori (Kolb, 2000). Observasjoner gjort i den nye hendelsen blir integrert inn i teori. Den lærende utvikler konsepter som integrerer observasjoner og erfaringer i en helhetlig forståelse. Det er her den faktiske læringen befester seg (Kolb, 2000). Gjennom refleksjon vil nye ideer skapes, og eksisterende konsepter man allerede har vil justeres. Fokus flyttes fra følelser til bruk av teori, logikk og ideer for å forstå problemer eller situasjoner (Kolb, 2000).

Fase 4: Aktiv eksperimentering (AE)

Læring i denne fasen krever aktiv eksperimentering i reelle situasjoner (Kolb, 2000). De teoretiske konklusjonene en har trukket vil fungere som retningslinjer for videre handling. Den lærende må evne å anvende teoriene for å ta beslutninger og løse problemer, noe som skaper den lærende nye erfaringer (Kolb, 2000). De nye erfaringer vil føre læringssirkelen videre i en kontinuerlig sirkel (Kolb, 2000).

Erfaringsbasert læring vektlegger at læring skjer i et gjensidig samspill mellom menneske og omgivelsene. Kolb (2000) beskriver at læring i et tradisjonelt perspektiv oppfattes som en indre, personlig prosess som kun krever begrensede omgivelser i form av bøker, et klasserom og informasjon som overføres fra en lærer til elev. I et erfaringsbasert perspektiv forstås derimot erfaring som et resultat av interaksjon mellom individ og miljø. I kroppsovingssammenheng kan det innebære at læring skjer gjennom deltakelse i bevegelsesaktiviteter og samhandling med andre elever, utstyr og læringsmiljø. Som Romdenh-Romluc (2011) påpeker, handler læring i bevegelseskontekster i stor grad om å utvikle allmenn motorikk og evnen til å koordinere ulike bevegelsesmønstre gjennom både grunnleggende og mer aktivitetsspesifikke bevegelsesformer. Erfaringer i slike sammenhenger oppstår nettopp i dette kontinuerlige og gjensidige spillet mellom individ og omgivelser.

Kolb (2000) beskriver læring som en helhetlig prosess som involverer tenkning, følelser, persepsjon og handling i samspill med omgivelsene. For å tilrettelegge for erfaringsbasert læring må det organiseres rundt erfaring, refleksjon og aktiv deltakelse. I en slik forståelse blir lærerens rolle i mindre grad å formidle, men i større grad å tilrettelegge for elevens læringsprosesser.

3.2 Kroppsoving og erfaringsbasert læring

For å forstå hvordan erfaringsbasert læring kan komme til uttrykk i kroppsovingsfaget, er det hensiktsmessig å se Kolbs læringsteori i sammenheng med Peter Arnolds teori om læring *i*, *om* og *gjennom* bevegelse (Kolb 2000; Stolz & Thorburn, 2015). Mens Kolb beskriver læring som en prosess der erfaring omformes til kunnskap gjennom refleksjon og handling, gir Arnolds dimensjoner et fagspesifikt perspektiv på hva denne læringen kan bestå av i kroppsoving (Kolb 2000; Stolz & Thorburn, 2015). Arnolds teori bidrar dermed med å

operasjonalisere Kolbs erfaringsbaserte læring i en kroppsøvingskontekst, ved å tydeliggjøre hvordan elever kan lære fysiske ferdigheter i bevegelse, utvikle kunnskap om bevegelse og samtidig erfare personlig og sosial utvikling gjennom deltakelse og aktivitet (Kolb 2000; Stolz & Thorburn, 2015). Dette samsvarer med intensjonene i læreplanen for kroppsøving, hvor utvikling av kroppslig læring, bevegelsesglede og bevegelseskompetanse står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Peter Arnold regnes som en av de mest sentrale teoretikere i kroppsøving og idrettspedagogikk (Ommundsen, 2013). Hans forståelse av mening i bevegelse og de tre dimensjonene av læring: *i*, *om* og *gjennom*, har hatt stor innflytelse på hvordan kroppsøvfaget forstås og legitimeres i skolene (Stolz & Thorburn, 2015). For Arnold er begrepet mening sentralt for å forstå bevegelse og kroppsøving. Han argumenterer for at mennesker er kroppslige vesener som skaper mening gjennom handling og erfaring i verden (Stolz & Thorburn, 2015). Disse erfaringene mener Arnold at kan overføres til sosiale perspektiv og mener at kroppslig deltakelse kan bidra til personlig og sosial utvikling (Stolz & Thorburn, 2015). Ommundsen (2013) skriver at unge i dag trenger en velutviklet bevegelseskompetanse på lik linje med lesing, skriving og matematikk for å kunne mestre ulike situasjoner både på skolen og i livet ellers. Dette er også i tråd med læreplanen, hvor utvikling av allsidig bevegelseskompetanse og bevegelsesglede fremheves som sentrale mål for faget (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Filosofen skriver om idrettens verdi i lys av det moralske perspektivet, gjennom å følge regler, konvensjoner og dens tradisjoner (Stolz & Thorburn, 2015). Idretten kan sammenliknes med vitenskap, medisin, lover og andre menneskelige praksiser, hvor det krever en utøvelse innenfor noe som ligner et fellesskapsrammeverk dersom den skal kunne bevare og beskytte sin integritet.

Romdenh-Romluc (2011) skriver om kroppen som et erfarings- og læringsmedium og gjennom variert motorisk stimulering og kroppslige erfaringer utvikler elever kunnskap om seg selv og sin egen kropp. Undervisningen må derfor legge til rette for en bred bevegelseskompetanse. Dette innebærer at elevene må utfordres gjennom varierte og grunnleggende bevegelser som hoppe, kaste, løpe og balansere, men også mer spesifikke bevegelser som svømme, skate, danse og padle. Bevegelsesformene må utforskes i ulike kontekster og med variert bruk av tid og rom.

Bevegelseskompetanse er i stor grad miljøavhengig. Utstyr og landskap som utfordrer ulike bevegelseskvaliteter, sammen med pedagogisk tilbakemelding, utgjør sentrale forutsetninger for motorisk læring (Ommundsen, 2013). Ser vi på dette i lys av erfaringsbasert læring vil kroppsøvingen være en sentral arena for elevene til å kunne utvikle sine motoriske ferdigheter og oppleve ulike erfaringer som kan bidra til læring om seg selv. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette kan sees i lys av Arnolds forståelse av læring *i, om* og *gjennom* bevegelse, hvor kroppslig erfaring og deltakelse i aktivitet står sentralt (Stolz & Thorburn, 2015). Arnolds perspektiv kan dermed bidra til å konkretisere hvordan kroppslig læring kan forstås og praktiseres i kroppsøvingsfaget.

Læring *i*, handler om læring i bevegelse. Arnold beskriver læring *i* som kjernen i kroppsøvingsfaget (Moe & Standal, 2013; Jåbekk et al., 2023). I denne dimensjonen er det den praktiske utførelsen av kroppslige bevegelser og aktiviteter som utføres for bevegelsens egen skyld (Moe & Standal, 2013; Jåbekk, 2023). I et styrketreningsperspektiv vil læring *i*, handle om at teknikker og riktig utførelse av øvelser læres i undervisning, samt ved å gjennomføre de og selv erfare hvordan øvelsene skal gjennomføres. Arnold fremhever at en slik kunnskap utvikles gjennom kroppslig erfaringer og praktisk deltakelse, og at en kunnskap som denne ofte er taus og vanskelig å uttrykke verbalt (Lyngstad, 2019; Stolz & Thorburn, 2015; Jåbekk et al., 2023). Arnold beskriver at *i*-dimensjonen handler om å kunne utøve en praktisk kunnskap, som har verdi i seg selv siden vi utforsker vår egen selvforståelse, men også forståelse av verden rundt (Moe & Standal, 2013). Denne formen for læring kan knyttes til utforskning av eksistensielle spørsmål, som hvem en er, hvilke muligheter og begrensninger en har, og hvordan en handler i møte med ulike situasjoner. *I* bevegelse fremstår slike spørsmål konkrete og erfarte, snarere enn abstrakte. Erfaringene oppleves som direkte meningsfulle for den som deltar, og bidrar til utvikling av selvinnsett og forståelse (Moe & Standal, 2013). På denne måten fremstår læring *i* bevegelse som en sentral dimensjon i kroppsøvingsfaget, hvor den kroppslige erfaringen danner grunnlaget for både personlig og faglig utvikling (Moe & Standal, 2013).

Læring *om*, handler om den teoretisk læring knyttet til kropp, trening, helse og teknikk. Det henviser til teori og fagkunnskap som er viktig for både bakgrunnen og praktiseringen av en bevegelsesaktivitet (Lyngstad, 2019; Jåbekk, 2023). I et styrketreningsperspektiv vil det

handle om muskelbruk, og hvordan de ulike øvelsene kan brukes skadeforebyggende. Denne dimensjonen gir elevene forståelse av hvorfor og hvordan de beveger seg, og bidrar til en refleksjon og bevisstgjøring rundt fysisk aktivitet (Stolz & Thorburn, 2015).

Den siste læring *gjennom*, handler om at faget brukes som middel til læring av noe annet utover fagets eget område (Ommundsen, 2013; Jåbekk et al., 2023). Styrketrening i kroppsøving vil kunne bidra til læring om mer enn bare styrketreningen. Dette kan være sosial læring, samarbeid og personlige egenskaper (Stolz & Thorburn, 2015). Arnold argumenterer for at kroppsøving kan bidra til en helhetlig utvikling ved å gi erfaringer som strekker seg utover det rent fysiske (Stolz & Thorburn, 2015; Jåbekk et al., 2023). Dette samsvarer også med læreplanens vektlegging av at kroppsøving skal bidra til elevenes helhetlige utvikling, blant annet gjennom samarbeid, refleksjon og utvikling av positive holdninger til fysisk aktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Arnolds tre dimensjoner om læring *i*, *om* og *gjennom* er egentlig ikke tre adskilte kategorier, med de har i praksis blitt brukt og tolket forskjellig i kroppsøvingsfaget (Stolz & Thorburn, 2015). Stolz & Thorburn (2015) skriver at særlig læring *om* har fått en dominerende posisjon inn i undervisning, som har bidratt til en akademisering av faget. Læring *i* blir ofte overfladisk behandlet, mens læring *gjennom* og *om* ofte smelter sammen, da de er vanskelige å bruke pedagogisk (Stolz & Thorburn, 2015). Ifølge Arnold er læring *i* bevegelse en grunnpilar i kroppsøving fordi det forener teoretisk med det praktiske. Ved å koble teori direkte til fysisk aktivitet, gir man bevegelsen økt mening og forståelse (Jåbekk et al., 2023). Lyngstad (2019) gjengir Arnolds skille mellom dimensjonene *i* og *om*, som angir bevegelsens egenverdi, og dimensjonen *gjennom*, som angir bevegelsesaktivitetens nytteverdi. Ifølge Lyngstad (2019) legitimerer både egenverdien og nytteverdien kroppsøvingen i skolen, men Arnold presiserer at *i* og *om* utgjør det viktigste grunnlaget for faget sin plass i utdanningssystemet. Nytteverdien alene kan ikke gi tilstrekkelig legitimitet. Flere forskere påpeker at Arnolds dimensjoner ofte misforstås eller brukes isolert fra hverandre i praksis, noe som kan føre til manglende helhet i kroppsøvingsfaget (Stolz & Thorburn, 2015).

3.3. Bevegelseslæring

I likhet med Arnold og Ommundsen (2013), avviser Jåbekk et al. (2023) skillet mellom kropp og sinn (Stolz & Thorburn, 2015). Læring er en fysiologisk prosess som kan beskrives som

bevegelseslæring. Bevegelseslæring kan forstås som en dynamisk prosess hvor individet, i samspill med oppgave og omgivelser, utvikler evnen til å handle og bevege seg hensiktsmessig gjennom erfaring, utforskning og samspill med omgivelsene (Jåbekk, et al., 2023). Jåbekk et al. (2023) viser til tre perspektiver på bevegelseslæring.

Det første perspektivet handler om at motoriske ferdigheter styrkes gjennom aktiv deltakelse (Jåbekk, et al., 2023). Ved en kombinasjon av fysisk utførelse, bevisstgjøring og selvrefleksjon hos den som er i bevegelse, oppnår utøveren en læring som strekker seg lengre enn den rent tekniske gjennomføringen. Eleven vil utvikle en forståelse av hvordan ens egen kropp utfører bevegelse og måter dette påvirker en selv og andre rundt (Jåbekk, et al., 2023).

Videre presenteres et perspektiv som bygger videre på den grunnleggende bevegelseserfaringen ved å utforske hvordan bevegelser skapes og tilpasses, samt kunnskap om bevegelsers særegenhet og hvordan de skapes (Jåbekk et al., 2023). Sentralt står evnen til å anvende hensiktsmessige bevegelsesløsninger i ulike situasjoner, samt hvordan bevegelsen kan oppstå (Jåbekk et al., 2023). Kunnskap i og om bevegelse kan kvalifiseres som en sterk praktisk kunnskap, da man kan både utføre og forklare bevegelser, noe som er en god forutsetning for å videreutvikle bevegelser og øvelser (Jåbekk et al., 2023).

Det siste perspektivet handler om å forstå de fysiske prinsippene som beskriver bevegelser fra et teoretisk perspektiv (Jåbekk et al., 2023). Tradisjonelt blir dette kalt bevegelseslære og blir ofte assosiert og brukt synonymt med biomekanikk. Dette er kun en del av det, da bevegelseslære også omfatter hvordan den biomekaniske forståelsen kan bidra til motorisk læring (Jåbekk et al., 2023). Bevegelseslære er derav et sammensatt teoretisk begrep og er rettet mot praksis.

Jåbekk et al. (2023) trekker frem det didaktiske perspektivet på bevegelseslæring. Ifølge han er lærerens egen bevegelseserfaring og refleksjonsevne en forutsetning for god didaktikk. For å sikre kvalitet i undervisningen, må læreren selv ha erfart og forstått bevegelsen som skal læres bort (Jåbekk et al., 2023). Dette gjør det avgjørende for læreren å kunne vurdere hvilke bevegelsesløsninger som er mest hensiktsmessig for å løse en bevegelsesoppgave. Videre kreves det en kritisk vurderingsevne for å kunne tilpasse teknikker til elevens individuelle forutsetninger, da en teknikk bør betraktes som en teoretisk modell som alltid må justeres i møte med den enkelte utøver (Jåbekk et al., 2023). Siden tekniske ferdigheter må

betraktes som en modellforestillinger som krever individuell justering (Esser-Noethlichs, 2022), blir lærerens evne til å forstå og forklare bevegelser en nøkkelfaktor i undervisningen. Dette samsvarer med Brattenborg og Engebretsen (2021) sitt syn på undervisningsmetode, som handler om hvordan læreren tilrettelegger, organiserer og fremstiller stoffet for å fremme elevens læring.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil vi beskrive de metodiske valgene som er tatt for å besvare studiens problemstilling; «Hvordan opplever elevene styrketrening i kroppsøving ved bruk av Sport Education (SE)-modellen?». For å belyse denne problemstillingen er det valgt en kvalitativ tilnærming. Valg av metode er knyttet til studiens formål, som er å utforske og tolke elevenes egne erfaringer med SE-modellen. Kvalitativ metode gir mulighet til å fange opp dybde og meningsinnhold i elevenes subjektive opplevelser.

Vårt vitenskapelige ståsted presenteres innledningsvis. Videre vil det forekomme en beskrivelse av fremgangsmåten av datainnsamling, analyse og utskrivning av funnene. Avsluttende redegjøres det for analysen, og hvilke metodiske og etiske hensyn som er tatt i bruk for å sikre en etisk forsvarlig forskning.

4.1 Forskerposisjonering og design

Kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verden fra intervjupersonens side. Målet vil derfor være å få frem intervjupersonens erfaringer og opplevelser av verden uavhengig av vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med vår studie er å gå i dybden og få en økt forståelse av elevenes erfaringer og opplevelser med styrketrening gjennom SE-modellen i kroppsøvfingsfaget. På bakgrunn av dette er kvalitativ metode hensiktsmessig å bruke.

Studien har et kvalitativt og praksisnært forskningsdesign, utformet som en pedagogisk intervensjon, hvor semistrukturerte gruppeintervjuer benyttes som studiens primære datakilde. Det ontologiske og epistemologiske utgangspunktet bygger på en konstruktivistisk forståelse, hvor virkeligheten ikke betraktes som en objektiv sannhet, men som et resultat av deltakernes egne erfaringer og tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom en konstruktivistisk tilnærming ønsker vi å utforske elevenes umiddelbare livsverden og den meningen de tillegger fenomenet styrketrening med SE-modellen som kontekst.

I et konstruktivistisk perspektiv betraktes eleven som en aktiv deltaker i egen læring. Læring forstås som en kontinuerlig prosess der mental konstruksjon skjer på grunnlag av erfaring, reaksjon og sosial interaksjon (Vişcu & Watkins, 2021). I skolen innebærer dette at elever ikke bare tilegner seg tekniske ferdigheter, men også utvikler mening gjennom egen praktisk

utforskning og dialog med andre. Når SE-modellen organiserer opplæringen rundt lagstrukturer og delt ansvar, forsterkes dette perspektivet. Elevenes opplevelse og forståelse av styrketreningsaktiviteter formes i høy grad av det sosiale miljøet, kvaliteten på samarbeidet og de felles refleksjonene som finner sted. Slike sosiale prosesser kan dermed være avgjørende for både den affektive og kognitive utviklingen knyttet til fysisk læring (Vîşcu & Watkins, 2021).

4.1.1 Praksisnær forskning

Denne studien er basert på en praksisnær forskning. Praksisnær skoleforskning er å gjennomføre forskning i dens vanlige kontekst, her skolesammenheng, med et tett samarbeid mellom akademia og skolen. Magnusson & Malmström (2023) beskriver at målet med praksisnær skoleforskning er at praksisen skal utvikles og forbedres. I artikkelen trekkes det frem flere ulike punkter som praksisnær forskning skal være med å bidra til. Å øke forskningens relevans er et av punktene. Magnusson & Malmström (2023) skriver at mye forskning er teoretisk og har liten relevans for lærerens daglige arbeid, men med en praksisnær forskning vil det bidra til å bygge en bro mellom teori og praksis. Det vil da kunne bidra til en effektiv undervisning gjennom revidering av praksis (Magnusson & Malmström, 2023). Mer praksisnær forskning vil og bidra til å gjøre læreryrket mer attraktivt og forbedret gjennom mer relevant forskning, og gjennom et tettere samarbeid med lærere vil de få en økt eierskapsfølelse som vil kunne bidra til at lærere tar i bruk nyere forskning i undervisningen (Magnusson & Malmström, 2023).

4.2 Rekruttering og utvalg

Ved rekruttering av informanter hadde vi inklusjonskriteriet om en videregående 2.klasse med studiespesialisering. Bakgrunnen for kriteriet var at kompetansemålene for dette studieprogrammet var i overensstemmelse med formålene til vårt forskningsprosjekt. Det var ingen ytterligere kriterier for deltakelse ut over dette.

Etter godkjenning fra SIKT tok vi i bruk eget nettverk fra tidligere praksiserfaringer og relevante relasjoner for å finne mulige deltakere. Skoleledelsen på relevante videregående skoler ble først kontaktet via e-post for å etablere en innledende dialog og interesse. Etter henvendelser til flere videregående skoler, fikk vi til slutt en positiv tilbakemelding og ble

tildelt en klasse for gjennomføring av prosjektet. Klassen vi fikk tildelt var en studiespesialiserende klasse med helsefagarbeid vg2, med et omfang på rundt 30 elever.

Det ble så utarbeidet et informasjonsskriv (Vedlegg 3) om studien, samt samtykkeskjema (Vedlegg 4). Vi som forskere fikk mulighet til å komme på et besøk til den aktuelle klassen for å gi både muntlig og skriftlig informasjon om forskningsprosjektet. I første omgang mottok elevene et informasjonsskriv og samtykkeskjemaet som gav en grundig redegjørelse for prosjektet. Dette for at potensielle deltakere kunne ta dokumentet med seg hjem for en grundig vurdering av deres interesse i å delta. Prosessen for å gi samtykke foregikk individuelt før oppstart av prosjektet. Elevene tok selv kontakt med forskerteamet via e-post eller telefon dersom de ønsket å delta. Ettersom prosjektet var innlemmet som en del av den ordinære skoleundervisningen, ble alle elever i den aktuelle klassen involvert i undervisningsopplegget. Likevel var det kun de som hadde gitt samtykke om deltakelse, som ble inkludert i selve forskningsprosjektet. Totalt ønsket 15 stykker å delta i forskningsprosjektet. Alderen på deltakerne var mellom 17 og 18 år. Det var bare jenter som ønsket å bli med. Her er det relevant å nevne at det var en sterk overvekt av jenter i klassen. Etter endt intervjuprosess satt vi igjen med et utvalg på 13 deltakere som deltok på intervjuet, da to av deltakerne ikke møtte opp til intervju.

4.3 Undervisningsopplegg og gjennomføring

Det ble gjennomført en økt i uka, med varighet i to timer, i totalt fem uker.

Undervisningsopplegget ble gjennomført under allerede eksisterende kroppsøvingstimer.

Undervisningen tok utgangspunkt i følgende kompetansemål fra lærerplanen

(Kunnskapsdepartementet, 2020).:

- Gjennomføre leker, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter og forstå hvordan ulike aktiviteter påvirker og utvikler koordinasjon, styrke, utholdenhet og bevegelighet
 - Utføre trening på egenhånd og reflektere over hvordan fysisk aktivitet kan fremme god psykisk og fysisk helse og bidra til en helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang i framtidig arbeidsliv
 - Praktisere regler for å delta i ulike bevegelsesaktiviteter og medvirke til læring for andre
- Den første undervisningstimen ble ledet av oss. Dette var en introduksjons økt hvor vi gjennomgikk rammene for gjennomførelse av perioden. Vi startet økten med å gjennomgå

relevant forkunnskap som krevdes for å gjennomføre prosjektet og hva som var å forvente de neste ukene, samt dele de i lag og elevene valgte ulike roller. Forkunnskapene innebar praktiske rammer for å gjennomføre modellen, samt noen grunnleggende treningsformater innen CrossFit, som «YGIG», «EMOM» og «AMRAP». Vi hadde også en grundig gjennomgang av teknikk og ulike skaleringer av alle øvelsene som skulle tas i bruk. Det ble også informert om slutteventet, og hvordan det skulle gjennomføres (Vedlegg 6). Elevene fikk så utdelt et skriv som skulle være veiledende gjennom perioden (Vedlegg 7). Her fikk de en generell oversikt over rollebeskrivelser, læringsmål, vurderingskriterier, mal for oppsett av timene og refleksjonsdel, eksempel på en økt og en øvelsesbank. Deretter fikk elevene tid til å bli kjent med laget sitt, planlegge perioden sammen og stille spørsmål til oss. Timen ble så avsluttet med en felles CrossFit økt, for å vise et praktisk eksempel.

Øvelsesbanken bestod av totalt ni kroppsvektbaserte øvelser. Hensikten med å begrense øvelsesvalgene var å gi elevene mulighet til å fokusere på teknisk kvalitet og sikkerhet, samt fremme en følelse av mestring gjennom progresjon. Det bidro også til redusert mental belastning blant trenere som skulle planlegge økten, da det ville gjøre det lettere å sette sammen effektive økter.

Refleksjonsdelen var et verktøy som trenerne aktivt kunne bruke for å tilpasse sine økter til laget, basert på den tilbakemeldingen de fikk. I tillegg gav det elevene mulighet til å vise evne til refleksjon. Selv om refleksjonsskjemaene ikke ble inkludert som en del av datamaterialet, anså vi det som en nødvendig komponent i undervisningen. Dette skyldes primært ønsket om høy overførbarhet til ordinær kroppsøvningsundervisning, der skjemaene bidro til å gi lærerne et bredere vurderingsgrunnlag.

De tre neste øktene var elevstyrt. Elevene i trener rollen hadde ansvar for å møte forberedt til timen med planlagt økt, samt gjennomføre den for sine medelever. De skulle sende inn treningsopplegget til oss minst en dag før økten, slik at vi hadde kontroll på at økten var planlagt og ble gjennomført i henhold til det som var planlagt. Trenerne skulle planlegge totalt 70 minutter med oppvarming, hoveddel og avslutning. Etter de 70 minuttene ble det satt av tid for at trenerne kunne gjennomføre refleksjonsdelen med sine utøvere. Under refleksjonsdelen hadde trenere ansvar for å fylle ut refleksjonsskjema sammen med sine utøvere. Dette skulle sendes inn sammen med økt plan for neste time.

Den siste økten gjennomførte vi slutteventet (Vedlegg 6). Dette ble ledet og organisert av oss. Under slutteventet ble trenerrollen omgjort til rollen som dommere. Det var da kapteinen som ble lederen for laget sitt. Vi gjennomgikk øvelsene og sekvensene, samt poengsystem for dommerne. Eventet ble gjennomført ved at dommerne dømte et annet lag enn det de hadde vært en del av til nå. Da alle sekvensene var gjennomført kom dommerne til oss og vi summerte poengsummene, og kåret avslutningsvis et vinnende lag.

4.4 Datainnsamling

I denne masteroppgaven ble data konstruert gjennom 4 semistrukturerte gruppeintervjuer, med tre og fire deltakere i hver gruppe, som ble gjennomført i etterkant av et 5-ukers undervisningsopplegg i faget kroppsøving på Vg2. Intervjuene fulgte en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 5). Dette bidro til å sikre en tematisk rød tråd, samtidig som det åpnet for oppfølgingsspørsmål og fri refleksjon.

4.4.1 Intervjuguide

Intervjuguide er et viktig verktøy for forskeren. Det er av betydning at den er godt planlagt og utarbeidet, slik at forskeren holder seg til relevante spørsmål for å besvare problemstillingen. En god planlagt intervjuguide vil bidra til å sikre et sammenhengende forskningsopplegg, og derav bidra til påliteligheten av eventuelle konklusjoner (Fjær, 2025). Det er likevel ikke en rigid plan, men heller et veiledende dokument for forskeren, da vi gjennomfører et semistrukturert intervju. Intervjuguide vil derav fungere mer som en påminnelse om innholdet i samtalen, hvor formuleringer og rekkefølgen av spørsmålene vil variere mellom hvert enkelt intervju (Fjær, 2025).

Under utformingen av intervjuguide leste vi oss opp på SE-modellen, styrketrening og noe relevant teori, samt reflekterte rundt egen forståelse om temaet. Gjennom en iterativ prosess med utkast og veiledning, ble intervjuguiden (Vedlegg 5) strukturert rundt tre sentrale forskningsspørsmål. En iterativ prosess er en arbeidsmåte hvor en gjentar og forbedrer et produkt basert på erfaringer eller tilbakemeldinger fra “forrige runde”, slik at forståelsen gradvis forbedres (Braun & Clarke, 2022). Intervjuguiden omhandlet deltakerens opplevelser av henholdsvis CrossFit i styrketreningsperioden, rammene rundt SE-modellen og styrketrening utført etter SE-modellen. Vi vurderte at disse forskningsspørsmålene i sum dekket alle aspekter ved studiens problemstilling. Spørsmålene ble utarbeidet for å gi

informanten en tydelig retning, samtidig som de var åpne nok til å unngå førende premisser eller begrensninger i svarene (Fjær, 2025).

Under hvert hovedspørsmål ble det også utarbeidet oppfølgingsspørsmål for å sikre dybde og relevans i samtalen. Oppfølgingsspørsmålene var enkelt formulert og noe mer spisset enn forskningsspørsmålene. Dette bidro til økt presise data og sikret at de samme temaene ble belyst i alle intervjuene.

4.4.2 Pilotintervju

Vi testet den utarbeidede intervjuguiden gjennom et pilotintervju med bekjente. Selv om informantene i pilotintervjuene ikke oppfylte inklusjonskriteriene, var hensikten å teste spørsmålsformuleringer og avdekke behov for språklige eller tematiske justeringer. Basert på erfaringer fra dette valgte vi å justere formuleringen av de to første hovedspørsmålene, samt legge til og justere noen av temaene for oppfølgingsspørsmålene. Dette resulterte i den endelige intervjuguiden (Vedlegg 5).

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Vi gjennomførte semistrukturerte fokusgruppeintervju for å samle inn data. Det innebærer en ikke-styrende intervjustil, hvor målet er å få frem forskjellige synspunkter og perspektiver om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Valget av fokusgrupper ble tatt fordi det åpner for diskusjon mellom elevene, noe som kan bidra til å belyse nyanser i deres felles virkelighet som kanskje ikke ville kommet frem i individuelle intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2019). Når elevene diskuterer og reflekterer sammen, kan det hjelpe hverandre med å sette ord på erfaringer knyttet til styrketrening SE-modellen (Postholm & Jacobsen, 2019). Dette samsvarer med studiens konstruktivistiske utgangspunkt, hvor kunnskap og mening utvikles gjennom sosial interaksjon. Det er også i tråd med den konstruktivistiske tilnærmingen, ved at samtalen i gruppen kan avdekke essensen i hvordan fenomenet styrketrening oppleves i en skolekontekst.

For å gjøre deltakerne mest mulig komfortable med intervjusituasjonen, valgte vi å holde intervjuet på skolen deres i skoletida. Først og fremst for at det ikke skulle gå ut over elevenes fritid, men også fordi det er en plass det vil være naturlig for elevene å snakke om det aktuelle temaet (Postholm & Jacobsen, 2019). Totalt ble det gjennomført 4 intervjuer i

november og desember 2025. Samtlige intervjuer ble gjennomført fysisk i deltakernes skoletid. Intervjuene varte i gjennomsnitt 45 minutter.

Intervjuene startet med en brifing, hvor vi fortalte formålet med intervjuet, hva lydopptakene skal brukes til, bekreftet samtykke, informerte om rettetmulighet og om det var noen spørsmål før vi begynte. Dette var for å skape en trygg atmosfære for deltakeren (Kvaale & Brinkmann, 2015). Videre kartla vi informantenes tidligere treningserfaringer og deres rolle i prosjektet. Disse spørsmålene fungerte som en ufarlig inngang til intervjuene. Dette gav informanten mulighet til å snakke seg varm og bli komfortable før vi beveget oss over på de sentrale forskningstemaene. Det åpnet også for muligheten til å vise at vi som forskere har tenkt å lytte og ønsker lange, detaljerte svar (Fjær, 2025).

Intervjuet tok videre utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, men ble supplert med oppfølgingsspørsmål for å fange opp nyanser og sikre dybde i informanten sine beskrivelser. Denne tilnærmingen åpnet også for å utforske interessante temaer som oppstod underveis i samtalen. Ettersom forskningsspørsmålene delvis overlappet, var det mulig å benytte informantens tidligere uttalelser for å få naturlige overganger mellom temaer. En slik tilnærming bidrar til en mer naturlig samtaleflyt. Dette skaper en trygg atmosfære for informanten og fungerer som en validering av at deres bidrag blir lyttet til og forstått (Fjær, 2025). Intervjuguide ble brukt som et fleksibelt verktøy, heller enn en rigid plan.

Under intervjuet ble det gjort lydopptak gjennom appen «Diktafon». Appen er utviklet av Universitet i Oslo og gjør at alle lydopptak automatisk blir kryptert ved innspilling. Den gir også en garanti på at lydopptak ikke vil havne på avveie ukryptert. Lydopptakene vil også bli lagret i det nettbaserte undersøkelsesverktøyet «Nettskjema», også utviklet av UiO. Dette er et sikkert dataverktøy som opprettholder UiA sine retningslinjer.

Det ble ikke tatt notater underveis i intervjuet. Ved bruk av kun lydopptak gav det mulighet for å konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk. Ordbruk, tonefall og pauser ble registrert. Informasjon som kroppsspråk og ansiktsuttrykk ble ikke registrert, og svekker muligheten til analyse av det mellommenneskelige samspillet i intervjuet (Fjær, 2025). Graden av vår involvering som intervjuer varierte mellom de ulike intervjuene. I enkelte intervjuer var det behov for en mer aktiv og styrende intervjurolle for å skape rikholdig data. Informantene deltok innad i gruppeintervjuene varierte også. Noen var mer selvgående og

utfyllende i sine svar, mens andre krevde flere direkte oppfølgingsspørsmål for å stimulere refleksjon. Dette skapte en ujevn fordeling av taletid innad i gruppen. Til tross for en sterk oppfordring og forsøk for tilrettelegging for alles deltakelse, var det ofte noen få som ledet samtalen. De mer passive deltakerne begrunnet lav deltakelse med manglende egne synspunkter eller tilslutning til det som allerede var formidlet.

4.4.4 Transkripsjon

Etter samtlige intervjuer var gjennomført, transkriberte vi intervjuene. Dette ble gjort ved hjelp av UiO sin interne tjeneste, Autotekst (UiO, 2025). Programvaren transkriberer samtalen ved bruk av Whisper fra OpenAi, men er ikke gjennomgående pålitelig (UiO, u.å.). For å kvalitetssikre transkriberingen gikk vi derfor gjennom transkripsjonen, samtidig som vi hørte gjennom lydfilene. Det ble også tildelt pseudonymer til hver enkelt informant for å enkelt kunne skille dem i videre prosess. I tillegg ryddet vi opp i sitatene slik at det var tydelig hvem som sa hva. Det ble også gjort valg om å omskrive dialekt til bokmål for å opprettholde anonymitet, samt ekskludere typiske muntlige lyder som «ehm» og «mm», da det ikke bærer noen særlig betydning for sammenhengen. Utover dette ble det ikke gjort noen endring i transkripsjonen.

4.5 Analyse

En analyse gjøres av alle mennesker hver dag. I hverdagsspråket snakker en om å forstå, forklare og tolke (Leseth & Tellmann, 2019). En kvalitativ analyse defineres av Grønmo (2007) som «en systematisk bearbeiding av informasjon og en «ryddejobb»». En rekontekstualisering handler om å ta med seg dataene ut av konteksten og «inn på kontoret» for å gå gjennom dataene. Dette er viktig for å få frem en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold (Leseth & Tellmann, 2019). Forskeren gjennomgår, rydder og strukturerer ved hjelp av analytiske begreper og teori (Braun & Clarke, 2022). For å analysere våre data har vi benyttet en refleksiv tematisk analyse (RTA) (Braun & Clarke, 2022).

4.5.1 Refleksiv tematisk analyse (RTA)

For å analysere dataene våre har vi valgt å bruke RTA (Braun & Clarke, 2022). Refleksiviteten gir rom for mer dyptgående og fortolkende forståelse av deltakernes erfaringer, samtidig som den erkjenner forskerens aktive rolle i meningsdannelse (Braun & Clarke, 2022). Dette er viktig for oss som forskere inn i denne studien ettersom vi er en del av

den konteksten det forskes på. Ved å erkjenne forskerens aktive rolle vil dette være med på å styrke studiens troverdighet ettersom det krever dokumentasjon av valg som tas gjennom prosessen (Braun & Clarke, 2022). I tillegg er analysen fleksibel og iterativ, noe som vil gjøre det mulig å la temaene dannes ut ifra datamaterialet (Braun & Clarke, 2022).

Analysen deles inn i seks ulike faser: bli kjent med datasettet, koding, lage mulige temaer, utvikle og revidere tema, definere og navngi tema før til slutt skrive den analytiske rapporten (Braun & Clarke, 2022). Fasene gjennomføres ved en iterativ prosess. Det vil si at RTA ikke skal foregå som en oppskrift, men i større grad som en mer fleksibel metode der de ulike fasene glir inn i hverandre (Braun & Clarke, 2022). Dette innebærer at forskerens arbeidsprosess ikke er lineær fra fase til fase, men beveger seg fritt mellom stegene uavhengig av rekkefølge, for å revidere koder og temaer i lys av ny innsikt. Dette gjør også at prosessen har en høy grad av forskerrefleksivitet, da forskeren aktivt anerkjenner sin egen rolle i produksjonen av kunnskap. Forskerens subjektivitet og teoretiske forståelse blir dermed brukt som et aktivt verktøy for å tolke og skape mening i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Ved å være bevisst på refleksivitet i studien, bidrar det til å styrke troverdigheten i studien, samt bidra til bedre resultater.

Forskningsprosessen kombinerer elementer fra både induktiv og deduktiv forskning, hvor målet er å utforske elevers erfaringer og bruke teori aktivt til å belyse, styrke eller utfordre funnene våre (Skilbrei, 2019). Det induktive i denne studien handler om at en som forsker ikke skal ha noen forutinntatte holdninger, men kun registrere det som skjer. Braun & Clarke (2022) påpeker at forskerens posisjonering vil uunngåelig påvirke både forskningen og hvordan en jobber med data. Her vil refleksiviteten komme inn som et verktøy for å synliggjøre våre perspektiver, erfaringer og valg gjennom perioden. Refleksiviteten bør forstås som en kontinuerlig prosess, ikke noe en "blir ferdig med" (Braun & Clarke, 2022). Intensjonen er å la deltakernes perspektiver og erfaringer tre tydelige frem, uten at disse blir styrt av våre forventninger eller teoretiske føringer (Postholm & Jacobsen, 2019). Ettersom problemstillingen setter noen teoretiske krav, vil det teoretiske rammeverket være med helt i fra start. I forkant av datainnsamlingen leste vi oss opp på relevant teori om styrketrening, SE-modellen og elevers læring. Vi var også åpne for at intervjuene skulle forme hvilke teorier og forskning som ble relevant for analysen og diskusjonen. Derfor vil denne studien ikke ha en ren induktiv tilnærming. I vår studie vil det deduktive elementet komme frem

gjennom at vi som lærere har en antakelse om hvordan undervisningen vil forløpe. Det vil også være at intervjuguiden er utledet av teori og analysen er gjort i lys av teori.

Fase 1: *Bli kjent med datasettet*

Den første fasen handler om å gjøre seg kjent med de innsamlede dataene (Braun & Clarke, 2022). Det innebærer å lese gjennom datamaterialet flere ganger og sette seg grundig inn i materialet. For å gjøre oss kjent, valgte vi å gå gjennom dataene hver for oss, slik at vi kunne prøve å oppnå flest mulig nyanser og se ulike sider av dataene. Før analysen hadde vi skrevet teoridel og definert en problemstilling som vi ønsket å undersøke. Vi prøvde å gå inn med åpen inngang til datamaterialet og ikke la tidligere forskning og forforståelse påvirke inn.

Fase 2: *Koding*

I fase to er målet å analysere frem nyanser i materialet. Dette gjøres gjennom koding i en systematisk prosess. Koder skapes ved å trekke ut meningsfulle utdrag fra datasettet som er relevant til forskningsspørsmålet og navngi utdragene basert på deres innhold (Braun & Clarke, 2022). Utdragene kan være alt fra noen få ord til større segmenter. Hver kode kan inneholde et eller flere utdrag, men bør være entydige og ikke romme flere meningsinnhold. Dette gjør at deler av datamaterialet vil bli utelukket av resten av analysen, da det ikke ses på som relevant til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022).

Braun & Clarke (2022) trekker frem viktigheten av å kode så mange koder som mulig, siden en ikke vet hvilke koder som vil være relevante. På bakgrunn av dette valgte vi å gjennomføre selve kodingen individuelt. Dette var for å innhente så mange ulike koder som mulig. Som to ulike personer, vil vi kunne ha forskjellig syn på utsagnene og dermed tolke det ulikt. I prosessen ved å kode benyttet vi oss av verktøyet Nvivo 15.3.2. Dette er et program som hjelper oss å gå gjennom hvert enkelt intervju og holde kontroll over de ulike kodene.

Vi endte opp med 74 koder. Eksempelvis ble tekstutdraget: «Jeg syns egentlig det har vært veldig greit å vite hva man skal gjøre, for da er du på en måte litt forberedt på hva dine roller er», ble til koden; *forutsigbarhet*.

Fase 3: *Søke etter tema*

I denne delen av prosessen er hensikten å forstå datamaterialet og meningssammenhenger på tvers av intervjuene, noe som vil bidra til en gjennomgående og helhetlig forståelse. Dette gjøres ved å systematisere kodene og undersøke sammenhenger mellom dem, for så å utlede representative tema fra materialet (Braun & Clarke, 2022). Braun & Clarke (2020) definerer et tema i TA som et produkt av koder forstås som mønstre av felles meninger, forankret i et sentralt konsept. Videre påpekes det at temaer ikke er noe som på forhånd eksisterer i dataene, men er noe som aktivt skapes av forskeren gjennom tolkning.

Denne prosessen ble gjort ved å gjennomgå samtlige koder fra begge forskere. Vi begynte gradvis å se på mulige koblinger mellom de ulike kodene for så å danne samlinger av koder med sammenfallende meningsinnhold, som da la grunnlaget for temaene våre.

Forskningsspørsmålene og problemstillingen utgjorde det analytiske rammeverket i denne prosessen. Vi søkte målrettet etter mønstre i materialet som var relevante for å svare på studiens overordnede tematikk. På dette punktet kom vi først frem til 10 tentative temaer. Etter videre revidering endte vi opp med totalt fire temaer.

Her presenteres hvordan vi grupperte relaterte koder for å identifisere og utvikle foreløpige temaer. Kodene: «trygghet i fast gruppe», «heiing», «mindre prestasjonspress», «bedre relasjon» ble til det tentative temaet; *sosial trygghet i små grupper*.

Fase 4: *Gjennomgang av tema*

Med utgangspunkt i de tentative temaene fra foregående fase, innebærer neste steg å etterprøve, revidere, evaluere og re-evaluere disse. Dette gjøres ved å gå tilbake til kodene og tilhørende tekstutdrag og sikre at de har god støtte i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022).

Vi identifiserte og ryddet i koder som overlappet mellom ulike temaer. Disse ble omorganisert slik at hvert tema fremstod som gjensidig utelukkende. Videre kvalitetssikret vi at temaene speilet datamaterialet vårt. Til slutt gjennomgikk vi temaene på ny og fokuserte på at temaene hadde klare definisjoner og grenser mellom seg. Braun & Clarke (2006; 2022) skriver at i refleksiv analyse skal ikke temaene være en oppsummering av alt som beskrives i intervjuene, men heller et mønster av delte meninger sentrert rundt et konsept. Under gjennomgangen av temaene fant vi at noen av temaene vi hadde laget, gikk inn i hverandre. I prosessen med å gjennomgå tema ble de tentative temaene «sosial trygghet i små grupper» og

styrketrening som samarbeid» slått sammen til temaet «sosiale relasjoner som grunnlag for trygghet og mestring»

Fase 5: Definere og navngi temaer

Fase fem handler om videre utvikling av temaene og ferdigstille de. Braun & Clarke (2006; 2022) viser til fire sentrale spørsmål som kan stilles for å sjekke temaene sine: hva handler temaet om, hva er temaets avgrensninger, hva er unikt og spesifikt til hvert tema og hva tilfører hvert tema til den overordnede analysen. Dersom en ikke tydelig kan svare på disse spørsmålene trenger analysen å bearbeides (Braun & Clarke, 2022). Et godt temanavn er informativt, konsist og fengende. Et tema på ett ord vil som oftest ikke gjenspeile hele meningen med temaet.

Som en del av denne prosessen er det viktig å ta utgangspunkt i strukturen i analysen. Som en kvalitetstest av temaene vil det være hensiktsmessig å lage et sammendrag av de ulike temaene for å forsikre seg om at det samsvarer med ønsket formål og at det er en sammenheng mellom dem (Braun & Clarke, 2022).

Vi lagde et førsteutkast av temaene der et eksempel på et overordna tema en var “sosiale relasjoner”. Etter revidering endte vi opp med “sosiale relasjoner som grunnlag for mestring og trygghet”. Til slutt endte opp med de fire temaene: *Sosiale relasjoner som grunnlag for mestring og trygghet, motiverende form for undervisning, en god arena for sosial og faglig læring og roller som arena for eierskap, utvikling og ansvar.*

Fase 6: Produksjon av rapport

Når temaene er ferdigstilt kan siste fase av analysen starte, som er produksjon av rapport. Målet med den tematiske analysen er å fortelle en helhetlig fortelling med konklusjoner trukket på tvers av hele analysen (Braun & Clarke, 2006; 2022). I tekstproduksjonen skal fenomenet som diskuteres være lett gjenkjennelig gjennom de eksemplene som brukes. Det må og brukes god dokumentasjon for temaene i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; 2022).

I en tematisk analyse er selve skriveprosessen en del av den analytiske prosessen. Analysen tar utgangspunkt i den data som fremkommer i resultatene fra foregående stadier (Braun & Clarke, 2006; 2022). Til tross for at det er siste fase, åpner tematisk analyse for å kunne gjøre

større endringer i temaer og koder sent i prosessen. Den analytiske prosessen er dynamisk og formbar helt til studien er over (Braun & Clarke, 2006; 2022).

4.6 Etiske refleksjoner

Etikk og kvalitet skal vises gjennom alt som utføres av en forskende lærer. Helt fra planlegging til gjennomføring (Postholm & Jacobsen, 2019). Etiske problemer oppstår ofte på grunn av de forholdene som er knyttet til å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige (Birch et al., 2002). Det finnes flere ulike faktorer som skal være med å sikre studiens deltakere.

Ettersom studien vår inneholder ulike personopplysninger, er studien meldepliktig til SIKT. De vurderer hvordan vi behandler de personopplysningene som inngår i prosjektet (Sikt, u.å.) Studien må også meldes inn til forskningsetisk komite (FEK), som registrerer fakultetet for helse og idrettsvitenskaps forskningsprosjekter og har ansvar for å vurdere forskningsetisk forsvarlighet ved prosjektet (Universitetet i Ager, u.å.). Begge søknadene var godkjente før vi gikk i gang med prosjektet, SIKT den 10.09.2025 (Vedlegg 2) og FEK 07.10.2025 (Vedlegg 1).

4.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke handler om at forskningsdeltakerne informeres om studiens formål og design. Også risikoer og fordeler ved å delta skal inkluderes (Kvale & Brinkmann, 2015). Informert samtykke innebærer at en sikrer at deltakerne deltar frivillig, og at de får vite på deres rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte å besøke den aktuelle klassen og gi informasjon muntlig. Vi gav og ut et informasjons- og samtykkeskjema (Vedlegg 3 & Vedlegg 4) som elevene kunne ta med seg hjem, og vurdere om de ønsket å delta, uavhengig av andre elever eller lærere. Det var viktig for oss at elevene ikke skulle oppleve press fra andre til å delta, da det kan føre til utrygghet og påvirke elevens opplevelse av prosjektet som negativt. Opplevd press kan også være med på å svekke datamaterialets pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi la derfor til rette for at deltakelse skulle oppleves som frivillig gjennom tydelige kommunikasjon om retten til å trekke seg og at deltakelse skjedde utelukkende på elevenes egne premisser. De nødvendige samtykkeskjemaene ble samlet inn ved studiens oppstart.

4.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskning er en enighet med deltakerne om hva som kan gjøres med de dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien vår vil kun inkludere personopplysningene kjønn, alder og treningsbakgrunn. Sensitiv data eller andre direkte personidentifiserende opplysninger vil ikke være nødvendig. Dette er for å ivareta konfidensialiteten til deltakerne. Et annet tiltak for å ivareta konfidensialiteten er at intervjuobjektene og filen til lydopptakene vil anonymiseres med en ID. Når prosjektet avsluttes, vil vi beholde opptakene til endt mastervurdering. Ved godkjent master vil alle intervjuer slettes. I samtykkeskjema så godkjenner deltakeren at opptakene beholdes inntil 2 år etter endt studie, dette vil kun bli tilfelle dersom oppgaven ikke skulle bli godkjent.

4.6.3 Forskerens rolle

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen og de etiske beslutningene som gjøres i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien har ingen sponsorer og da heller ingen konflikter der. I intervju har forskerens rolle større betydning, da forskeren selv er redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte å gjennomføre studien på en tilfeldig skole, som ingen av oss har tidligere tilknytning til, slik at ingen interpersonlige forhold skulle påvirke resultatene i studien. Det kan oppstå en konflikt mellom den profesjonelle distansen og det personlige vennskapet (Kvale & Brinkmann, 2015). En fordel er at vi er to personer som har gjennomført intervjuene, og på den måten øker reliabiliteten og gjorde det mulig å reflektere over eventuelle interpersonlige forhold av relevans. Samtidig er det viktig at elevene føler seg trygge i situasjonen, slik at de er åpne og ærlige om deres meninger. En annen fordel var at vi gjennomførte et undervisningsopplegg sammen med intervjupersonene i forkant. Dette bidro til å bygge en relasjon til elevene, slik at de ikke møtte oss for første gang i intervjuet.

4.7 Troverdighet

Troverdighet er i kvalitativ forskning det overordnede målet for å sikre kvaliteten på forskningsprosjektet (Rose & Johnson, 2020). Troverdighet i denne studien sikres gjennom flere bevisste metodiske og analytiske valg, som er i samsvar med studiens formål. Målet er å utforske elevers subjektive opplevelse av styrketrening ved bruk av SE-modellen. Studien er basert på en kvalitativ tilnærming med et konstruktivistisk kunnskapssyn, og er forankret i en

kvalitativ tilnærming med et konstruktivistisk perspektiv der kunnskap forstås som sosialt konstruert og kontekstavhengig (Skilbrei, 2019).

Troverdighet opparbeides gjennom grundige beskrivelser av forskningsdesign, datainnsamling og analyse prosessen i detalj. Dette gir leseren innsikt i hvordan datamateriale er produsert og fortolket. Videre vil det være en veksling mellom deduktive og induktive elementer gjennom forskingsprosessen. Dette tilrettelegger for en iterativ dialog mellom empiri og teori. Teori om styrketrening og SE-modellen har vært styrende i planleggingen av undervisningsopplegg og intervjuguide, samtidig som analysen har vært åpen for nye innsikter basert på elevens erfaringer. Dette bidrar til å redusere risiko for at funnene blir bekreftet av forskerens bias (Rose & Johnson, 2020).

Bruken av semistrukturerte gruppeintervjuer åpner opp for et nyansert og innholdsrikt datamateriale. For å sikre pålitelig datainnsamling så er begge forskere deltakende i intervjuene, samt lydopptak er gjort ved et sikkert og kryptert verktøy. Analysen gjennomføres ved bruk av refleksiv tematisk analyse. Dette anerkjenner forskerens aktive rolle i meningsskaping, samt tilrettelegger for grundige fortolkninger i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Videre styrkes troverdighet gjennom etiske hensyn i forhold til anonymisering av deltakeren, informert samtykke, frivillighet og konfidensialitet. Dette bidrar til at studien fremstår som troverdig og transparent, samtidig som det understøtter at funnene er forankret i deltakernes egne erfaringer (Rose & Johnson, 2020).

5.0 Resultat

I resultatdelen vil vi presentere de funnene som vi kom frem til gjennom den tematiske analysen. Som tidligere nevnt kom vi til slutt frem til fire hovedtema: (1) sosiale relasjoner som grunnlag for trygghet og mestring, (2) SE-modellen som motiverende ramme for styrketrening, (3) SE-modellen som erfaringsbyggende og (4) SE-modellen som arena for eierskap og utvikling.

Resultatene presenteres tematisk. Under hvert tema redegjøres for relevante funn som danner grunnlaget for den tematiske inndelingen. Resultatene underbygges med relevante sitater fra intervjuene. Hvert sitat vil bli knyttet til informantens respektive rolle som trener, kaptein eller utøver, for å tydeliggjøre deres perspektiv i perioden. I tillegg angis gruppetilhørighet,

noe som forenkler skillet mellom enkeltdeltakere. På innledende spørsmål i intervjuene stilte vi spørsmålet: “*Kan du med en kort setning oppsummere perioden du nå har vært gjennom*”. Gjennomgående svar her var at de brukte ord som gøy, lærerikt, annerledes og tungt.

5.1 Sosiale relasjoner som grunnlag for trygghet og mestring

Funn i analysen viser at informantene så på sosiale relasjoner som et grunnlag for trygghet og mestring. Temaet er bygget på kodene gruppedynamikk, gruppesammensetning, relasjoner, samarbeid og klassemiljø. I dette temaet belyser resultatene betydningen av de mellommenneskelige faktorene for å oppnå trygghet og mestring i perioden.

For trenerne hadde de tidligere sosiale relasjonene til utøverne stor påvirkning på deres trygghet og mestring i perioden. En trener uttrykte at de hadde følt på et mye større ubehag i trenerrollen dersom det ikke var kjente utøvere.

«Jeg synes perioden var veldig grei for jeg var med to av vennene mine. Men jeg vet ikke hvordan jeg hadde likt å måtte være trener for to personer som jeg ikke kjenner så godt. Tror ikke det hadde gått så bra.» (Trener, Gr.2)

Et annet sentralt funn understreker betydningen av kontinuerlige og faste gruppesammensetninger. Resultatene viser at relasjonene ble både sterkere og nærmere over tid. I kombinasjon med de eksisterende relasjonene, fremkommer det at dette bidro til å skape økt trygghet og styrke det generelle klassemiljøet.

«Du blir litt tryggere på hvem som er med i gruppa, og det er jo med på å lage et bedre klassemiljø da. Det er lettere å bli litt bedre kjent med enkeltpersoner og ikke en hel svær gruppe» (Trener, Gr.1)

Dette gjorde også at de var trygge nok på hverandre til å kunne pushe grenser og heie på hverandre på en komfortabel måte.

«Det ble ganske greit, for nå ble jeg på en måte trygg med hverandre. På en måte klarte å skjønne hva, eller hvor vi må kunne pushe en annen person.» (Utøver 1, Gr.1)

Det ble også funnet en sammenheng mellom kvaliteten på tilbakemelding, og hvilken relasjon partene hadde. For utøverne så fremstår en etablert relasjon som sentralt for hvordan kritikk og ros ble tatt imot. En av utøverne poengterte viljen og holdningen for tilbakemeldinger avhenger av den sosiale relasjonen. Ved spørsmål om det var positivt på å få tilbakemelding av en medelev svarte en av utøverne

«Så lenge jeg hadde en relasjon til den som gir tilbakemelding, så går det fint. (...) Men jeg har ikke motivasjonen nok til å gidde å gjøre det på skolen. Så da når en som jeg ikke har relasjon til skal begynne å rette på det (...) da hadde jeg bare blitt irritert.» (Utøver 1, Gr.3)

Uten det relasjonelle grunnlaget vil tilbakemeldingene ha en negativ effekt heller enn en positiv. Denne dynamikken avgjorde også treneren sin villighet til å være direkte i sine tilbakemeldinger. En av trenerne beskrev utviklingen hvordan økt trygghet over tid gjorde det lettere å kommunisere tydeligere.

«Det var litt ubehagelig i starten. Det var vanskelig å gi kritikk eller ros, men når man på en måte vokser litt med hverandre, så skjønner man litt at de tåler at vi konkretiserer kritikken eller roser.» (Trener, Gr.1)

Til tross for at nære relasjoner ble trukket frem som en styrke, er det også verdt å nevne at det kan skape utfordringer. For enkelte trenere oppstod det en indre konflikt mellom ønske om å være en tydelig leder og frykten for sosiale konsekvenser i vennegjengen. En av trenerne beskrev vanskeligheter om å sette tydelige grenser uten å bli oppfattet negativt.

«Det var kanskje det å bli litt hard og si at sånn skal det være, sånn skal det gjøres. Det var kanskje det jeg sleit mest med, for da hadde jeg ikke lyst til å være den der strenge drittungen som står og peker på hva folk skal gjøre og ikke» (Trener, Gr.1)

Dette viser at frykten for å opprettholde harmoni i gruppen virket hemmende på evnen til å være instruktiv og tydelig. Samtidig uttrykte en annen trener de gode relasjonene som et sikkerhetsnett som gjorde lederrollen lettere å håndtere. Dette viser at tette relasjoner for noen skaper frykt for å være autoritær, opplever andre at relasjonene gir en trygghet i åpen kommunikasjon.

5.2 En god arena for sosial og faglig læring

I temaet en god arena for sosial og faglig læring inngår koder som: teknikk, treningsmetode, kommunikasjon, samarbeid, tålmodighet og ansvar. Elevene beskrev flere ulike erfaringer etter perioden. Det de hadde lært handlet ikke kun om faglige ting knyttet til styrketrening, men og erfaringer knyttet til sosiale ferdigheter. På spørsmål om hva de opplevde å ha lært i perioden, trakk flere elever frem økt kunnskap om teknikk og skadeforebygging. En elev uttrykte det slik:

«Jeg har jo lært å gjøre det på den riktige måten, og sikker måte for å unngå skade da.» (Utøver, Gr.2)

Flere av elevene fortalte at de opplevde å ha lært teknikken til øvelsene mye bedre i løpet av denne perioden sammenlignet med tidligere undervisning. En elev beskrev at siden de var så få i gruppene fikk de mye mer oppfølging fra treneren enn det læreren har hatt mulighet til, siden de var i en klasse med nesten 30 elever og kun en lærer.

«Hvis det er en vanlig styrkeøkt så får du jo ikke tid til å øve på teknikk. [...] Og med 30 andre i klassen rekker ikke læreren å rette på hver og en, men det gjorde jo treneren vår nå da» (Utøver, Gr.2)

Gjennom intervjuene kom det frem at elevene også opplevde sosial læring gjennom arbeidet med roller og ansvar i gruppene. Det å få en spesifikk rolle med tilhørende ansvar ble trukket frem som en viktig erfaring.

«Vi fikk jo en sånn rolle da så du måtte jo på en måte ta eierskap i den. Altså det ansvaret du fikk så du har jo på en måte lært å ta ansvar som både trener og utøver eller kapteiner. Og da så kanskje det å få en sånn ok det er din rolle i gym-timen, så visste du hva du skal utføre og ikke. Du fikk en slags ramme.» (Trener, Gr.1)

Eleven utdyper at tydelige roller gjorde det lettere å vite hva som skulle gjøres i timene. Flere elever beskrev at denne forutsigbarheten opplevdes som positiv, fordi den skapte struktur og ro i undervisningen.

«Jeg følte det ble faste rutiner. Du var vant med at det ble sånn og sånn hver gang, så det var ikke sånn kaos med hvem som skulle gjøre hva. Det var bare rett og fremme hva vi skulle gjøre, for hun hadde jo planen, og vi gjorde egentlig bare det hun sa og det var egentlig veldig deilig.» (Utøver, Gr.2)

Flere elever fortalte at de ble mer bevisste rundt deres egen innsats og hvilken betydning det hadde på resten av gruppa. Dette gjorde at elevene skjønte viktigheten av deres arbeid, og fikk en økt ansvarsfølelse. Videre snakket flere elever om at samarbeid i gruppa ble bedre, ettersom de var nødt til å samarbeide.

«Vi skjønte at hvis ikke alle gjorde sin del, så gikk det ut over hele gruppa. Da måtte vi liksom skjerpe oss og samarbeide mer for at det skulle funke.» (Utøver, Gr.1)

Kommunikasjon ble også trukket frem som et viktig læringsutbytte elevene opplevde de fikk gjennom treningsperioden. Elevene opplevde at de måtte kommunisere for å kunne tilpasse og gjennomføre treningen i gruppene. De måtte gi tilbakemeldinger til treneren for at hen skulle kunne tilrettelegge treningen til utøverne. Gjennom refleksjonsark etter hver økt fikk de mulighet til å gi hverandre tilbakemeldinger og diskutere videre utvikling.

«Vi måtte jo snakke sammen for å fordele oppgavene, og etter hver økt ble vi jo nesten tvungen til å snakke sammen. Men det var egentlig fint for da kunne vi gi tilbakemeldinger og sånn og jeg følte jo vi ble bedre for hver gang.» (Utøver, Gr.4)

5.3 Motiverende form for undervisning

Under temaet motiverende trening inngikk koder som motivasjon, medbestemmelse, SE-modellen, elevstyrt og sluttevent. Funnene viser at flere av elevene fikk en økt motivasjon gjennom å bruke SE-modellen i undervisning om styrketrening. Samtidig var det stor variasjon i hva elevene opplevde som motiverende. Flere elever trakk frem det at undervisningsformen var ny og annerledes som en viktig motivasjonsfaktor. En elev uttrykte det slik:

«Jeg tror nok det at det var så nytt, ga mer motivasjon. Hvis det hadde vært vanlig styrketrening, så hadde jeg jo bare kjedet meg. Da hadde det jo ikke vært noe gøy. Så sånn sett så gav det jo motivasjon.» (Trener, Gr.2)

Et gjennomgående funn i alle intervjuene var at organiseringen i mindre grupper og tildelte roller opplevdes som motiverende. Flere elever fremhevet at det å tilhøre en mindre gruppe skapte et større ansvar overfor medelever og bidro til økt innsats. En elev beskrev dette slik:

«Jeg tror at når det gjelder en gruppe som trener sammen, så er det selvfølgelig mer motiverende. Vi motiverer hverandre.» (Utøver 1, Gr.4)

På oppfølgingsspørsmål om hvorfor de trodde det var mer motiverende å jobbe i de små gruppene ble det nevnt at elevene opplevde mindre press og de følte seg mindre overvåket av andre elever, og det ble da lettere å konsentrere seg om egen utvikling og oppgavene i gruppen.

Noen av elevene kommenterte også den elevstyrte delen av undervisningen. Noen av elevene opplevde det som noe positivt, blant annet fordi det reduserte opplevelsen av karakterpress sammenlignet med lærerstyrt økt. Andre opplevde utfordringer knyttet til elevstyrt undervisning knyttet til at elever i trenerrollen ikke alltid tok ansvaret like seriøst og utnyttet posisjonen sin.

«Jeg tror jeg liker bedre når det er lærer, for det er jobben sin. Jeg kan fort føle at hvis det er en elev så er det sånn, nyter det litt for mye at du kan bare stå der, mens vi må gjøre det. Så hvis det er en lærer som kan gjøre det, fordi det er liksom jobben hennes.» (Utøver 2, Gr.3)

Slutteventet ble trukket frem som en tydelig motivasjonsfaktor. Trenerne opplevde det som lettere å motivere utøverne sine når de jobbet frem mot et konkret mål, og utøverne opplevde det som motiverende å jobbe frem mot et mål.

«Jeg følte på en måte at jeg var litt mer motivert. Jeg kunne strekke meg mer etter. Og sånn som den siste eventet, Altså hvis vi ikke klarte alt selv, så var jo folk med på å

motivere de å ta de sine repetisjoner som de manglet, for at vi alle skulle komme gjennom det. Så det var jo litt motivasjon i lagspillet der.» (Kaptein, Gr.3)

5.4 Roller som arena for eierskap, ansvar og utvikling

Dette temaet fokuserer på hvordan modellen flytter ansvar fra læreren til elevene og hvordan dette påvirker elevene. Temaet bygger på kodene treneren, elevstyrt, autonomi, læringsutbytte og roller. Gjennom tildeling av meningsfulle roller og spesifikke ansvarsområder tilrettelegger modellen for at elevene oppnår en dypere forståelse og utvikler både tekniske og sosiale ferdigheter, samt personlig vekst gjennom mestring og ansvar. Funn viser til at ulike roller gav elevene en følelse av ansvar og eierskap. Elevene fikk en følelse av betydning, og ved å tre inn i en rolle som krevde noe av dem, ble ansvar og eierskap nødvendig.

«Vi fikk jo en sånn rolle da så du måtte jo på en måte ta eierskap i den. Altså det ansvaret du fikk så du har jo på en måte lært å ta ansvar som både trener og utøver eller kaptein» (Trener, Gr.1)

Denne ansvarsfølelsen ble ytterligere forsterket av muligheten til elevstyring og deres opplevelse av autonomi. En deltaker trakk frem hvordan friheten til gjennomførelse av økten, var en positiv faktor for deres engasjement.

«Det var elevstyrt, så det er liksom greit. Vi fikk litt rom til å få litt ansvar selv. Vi kunne vise litt hva vi kunne, så det gjorde det litt mer motiverende.» (Trener, Gr.1)

Særlig trenerrollen utfordret eleven til å ta eierskap til treningen, samtidig som den naturlig fremmet en økt ansvarsfølelse ovenfor medelever. I den aktuelle perioden, fremstod trenerrollen som en av de mest utfordrende og krevende for elevene, da de fikk et økt ansvar for å gjennomføre og planlegge opplegg for sine respektive grupper, samt måtte navigere sosialt blant medelever. En trener uttrykker dette som et møte med en ukjent maktbalanse. Flere følte på et ubehag når det kom til å utøve autoritet ovenfor medelever. For mange var dette et møte med en ukjent maktbalanse, hvor autoritet og ansvar var en ukjente. En elev uttrykker en ubalanse i maktforholdet sitt til sine medelever:

«Dette er medelever. Vi skal egentlig stå likt.» (Trener, Gr.3)

Denne utfordringen kommer også til syne i treneres veiledning av utøvere. Det å innta en instruerende rolle ble opplevd som vanskelig.

«Jeg synes det var greit, men kanskje litt tungt å måtte pirke på andre.» (Trener, Gr.2)

Flere trenere opplevde det også som utfordrende å lage et treningsopplegg som sikrer tilfredshet blant samtlige utøvere på sin gruppe.

«[...] Det at gruppa blir fornøyd med det du kommer med da. Det har vært litt krevende.» (Trener, Gr.1)

Til tross for utfordringer, ga rollen en form for kontroll. Forutsigbarhet ble trukket frem av både trener og utøvere som noe positivt av ansvaret. En av trenerne uttrykte følgende:

«Det å være trener og kunne ta ansvar og vite hva som skjer, synes jeg egentlig var veldig bra» (Trener, Gr.2)

Noen påpekte at utfordringene bidro til en ny motivasjon. For elever som vanligvis syntes vanlige gymtimer var kjedelig, ga trenerrollen og ansvaret en positiv utfordring, hvor de etter endt periode satt igjen med en følelse av mestring.

«Jeg opplevde mer motivasjon rundt gym ved å være trener. Jeg synes vanlige gymtimer blir for kjedelig for meg. Det er litt gøyere med litt utfordring da, også er det veldig bra når jeg følte jeg klarte den rollen da. Det var litt vanskelig og mye å gjøre i starten, men sånn de siste gangene følte jeg at jeg hadde et ordentlig opplegg da. Litt mer kontroll hvis du skjønner.» (Trener, Gr.3)

Deltakere trekker også frem at rollen bidro til personlig utvikling. Det blir spesifikt trukket frem utvikling av en økt tålmodighet for andre, spesielt i de situasjonene hvor medelever var umotiverte eller slitne. Samme informant trekker også frem en glede i å motivere andre til å yte sitt beste. Dette ble beskrevet som en givende erfaring, samt morsomt og utfordrende å lede andre.

«Jeg er veldig glad i å kunne lede ting. Det er sikkert en negativ ting, for jeg har veldig kontrollbehov, og da føler jeg vel at jeg har kontroll. Men jeg pleier å være flink på at det ikke går ut over andre på en negativ måte. Jeg gjør det på en fin måte og inkluderer alle. Jeg synes det er gøy. Jeg synes det er gøy det der å kunne motivere andre. Og en av ferdighetene jeg kan si er kanskje tålmodighet med andre mennesker. Fordi jeg har mye tålmodighet med folk, men akkurat det der med å si hvis noen totalt ikke gidder å gjøre noe. Og så etterpå så tar man en runde og spør jeg hva synes dere om økta, også kommer akkurat den personen, eller de personene da, som egentlig ikke har gjort noe den økta, og klager. Det blir litt irriterte, og det at jeg klarer å holde igjen, da. At jeg ikke sier noe tilbake. Men sier bare fint, takk for tilbakemeldingen. Så jeg har nok økt litt sånn tålmodighet overfor andre.» (Trener, Gr.3)

Kapteinene hadde som hovedoppgave å opprettholde lagmoralen. Dette krevde både utholdenhet og motivasjonsevner.

Funn i datamaterialet peker på en utvikling fra individuelt fokus til et kollektivt ansvar. Elevene følte på et ansvar overfor andre, og en fellesskapsfølelse. Kapteinene rapporterte om en utfordring å balansere ansvaret for å motivere andre samtidig som de måtte opprettholde sitt eget tempo og fokus.

«Jeg kan fint ta ansvar for meg selv og passe på at jeg gjør det jeg skal, men det å passe på andre ... det er noe jeg har fått øve meg på» (Kaptein, Gr.2)

De så på denne utfordring som noe positivt, da de følte det var en god egenskap å øve seg på. Sammen med treneren var kapteinen med på å ta eierskap til rammene for gymtimen. Kapteinen sin rolle var ikke bare motiverende, men skulle også være et bindeledd mellom trenere og utøvere. Dette la opp til at det skulle være god kommunikasjon mellom trenere og utøver.

«Det var jo liksom ikke like mye stress som å være trener, men jeg følte jeg måtte gjøre litt ekstra hvis du skjønner. Jeg prata jo med treneren etter første økta at det var litt veldig tungt. Også måtte jeg liksom ... jeg kunne ikke bare passe på meg selv. Jeg

følte jeg måtte jo liksom prøve å få de andre til å gjøre noe selv om alle var slitne. Det var jo min oppgave.» (Kaptein, Gr. 4)

Elevene som hadde roller som utøvere hadde ingen lederoppgaver, men SE-modellen la opp til et økt ansvar for egen innsats og gjensidig læring. De følte på et ansvar overfor laget, ved at man ikke ønsket å «dra ned» de andre ved å gi opp.

«Det var jo det at jeg ville gjennomføre det selv, men at det kan gå ut over de andre. Sånn som på den eventen at vi skulle bli ferdige på så kort tid, så ville jeg liksom ta med de andre opp. Hvis jeg står igjen og ikke gidder å gjøre en dritt, så drar jeg jo de andre ned med meg. Vi har jo en forventning av hverandre.» (Kaptein, Gr.2)

Dette ble videre styrket av at de jobbet i mindre grupper, og kunne dermed ikke «forsvinne» i mengden. I spørsmål om de følte på mindre press, på grunn av gruppestørrelsen svarte en utøver:

«Ja, man var veldig fokusert på seg selv og bare ble ferdig selv. Og alle de andre gjorde det samme» (Utøver, Gr.4)

6.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil studienes resultater bli drøftet og sett i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. Formålet er å tolke hvordan elevene opplevde styrketrening gjennom SE-modellen, og undersøke hvordan funnene kan forstås i lys av Kolbs erfaringslæring og Arnolds læring *i, om og gjennom* bevegelse som utgangspunkt. Forskning på pedagogiske modeller og kontekstuell teori vil også trekkes inn. Diskusjonen er strukturert med utgangspunkt i de fire fasene fra Kolbs erfaringslæringsmodell; konkret erfaring (CE), refleksiv observasjon (RO), abstrakt begrepsdannelse (AC) og aktiv eksperimentering (AE).

Innenfor hver fase diskuteres funn knyttet til temaene sosiale relasjoner, læringsutbytte, undervisningsmetode og roller. Avslutningsvis følger en redegjørelse for styrker og svakheter ved studien.

6.1 Konkret erfaring (CE)

Elevenes umiddelbare interaksjon med SE-modellen og styrketrening utgjør den første fasen, *konkret erfaring*, i Kolbs erfaringslæringsmodell (Kolb, 2000). Konkret erfaring er at den lærende går gjennom en umiddelbar og konkret opplevelse i øyeblikket (Kolb, 2000). Disse opplevelsene kan kobles direkte til Arnolds læring *i bevegelse* som er selve kjernen i kroppsovføring (Jåbekk et al., 2023; Stolz & Thorburn, 2015). Her vil kunnskap utvikles gjennom handling, noe som kan være vanskelig å uttrykke verbalt, men heller erfares direkte gjennom kroppen (Jåbekk et al., 2023). Dette støtter lærerplanens mål om at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede, ved at elevene «lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

6.1.1 Elevers konkrete erfaringer med sosiale relasjoner

Resultatene viste at individets interaksjon med miljøet og menneskene rundt står sentralt i den første fasen om konkret erfaring. Elevene påpekte at erfaringene var i stor grad preget av organisering i små faste grupper. Flere elever beskrev hvordan denne strukturen bidro til at elevene følte seg mindre overvåket av andre medelever og lærere, og opplevde mindre press enn i en ordinær undervisning. Dette bidro til trygge rammer for den kroppslige utforskningen. Dette samsvarer med teorien om at læring skjer i samspill med omgivelsene (Jåbekk et al., 2023; Kolb, 2000; Quennerstedt et al., 2011). Trygge sosiale rammer ble dermed en forutsetning for at den kroppslige erfaringen skulle oppleves som positiv fremfor truende.

For elevene i trenerrollen ble den konkrete erfaringen preget av deres allerede eksisterende sosiale relasjon til utøverne. Det ble uttrykt at i perioden ville vært mer ubehagelig å lede en gruppe de ikke kjente fra før. At gruppene bestod av elever de allerede hadde en viss relasjon til, ser ut til å ha senket terskelen for å ta rollen og gjennomføre øktene. Samtidig viser dette at den konkrete erfaringen ikke bare handlet om selve aktiviteten, men også om hvordan aktiviteten ble opplevd i lys av gruppas sosiale dynamikk. Den etablerte tryggheten i gruppen motarbeidet ubehag og gjorde den praktiske gjennomføringen av øktene lettere i en ellers

uvariant setting. I lys av selvbestemmelsesteori (SDT) kan man forstå denne tryggheten som en tilfredsstillelse av det grunnleggende behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2017).

I lys av Kolb kan dette forstås som at læringens utgangspunkt ikke bare er handlingen i seg selv, men den enkeltes erfaring slik den opplevdes av hver enkelt (Kolb, 2000). I denne studien var denne erfaringen tydelig preget av de relasjonelle forholdene. Når elevene opplevde gruppa som trygg, ble også deltakelsen i styrketreningen mindre sårbar. Dette kan videre forstås gjennom Arnolds perspektiv på læring *gjennom* bevegelse, der aktivitet ikke bare utvikler ferdigheter, men også legger til rette for sosial samhandling og tillit (Ommundsen, 2013; Stolz & Thorburn, 2015).

Samarbeid, respekt og deltakelse i et læringsfellesskap er sentrale formål i kroppsøvingsfagets læreplan, og er faktorer som kommer til syne i elevenes opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020). Når elevene beskrev at de motiverte hverandre under slutteventet og støttet hverandre gjennom krevende repetisjoner, illustrer dette hvordan den konkrete erfaringen også fikk en sosial dimensjon. Erfaringen handlet dermed ikke bare om å gjennomføre trening, men også om å inngå i et fellesskap hvor egen innsats fikk betydning for andre.

6.1.2 Sosial og faglig læring gjennom konkret erfaring

Elevenes beskrivelser av sosial og faglig læring gjennom styrketrening kan forstås både gjennom Kolb, Arnold og kroppsøvingsfagets vektlegging av sosial læring. Gjennom deltakelse i styrketrening fikk elevene opplevelser med kroppslig læring, men også en opplevelse av utvikling av sosiale ferdigheter gjennom samhandling med andre elever. Ifølge Standal (2020) er dette noe av grunnlaget for læring i kroppsøving. Dette er også i tråd med modellens hovedmål om at undervisningen skal bidra til å utvikle både kompetente og dannede utøvere (Siedentop et al., 2019).

Dette kan bekrefte det Arnold, Ommundsen (2013) og Jåbekk et al. (2023) skriver om at kropp og sinn ikke kan skilles fra hverandre i et læringsperspektiv (Stolz & Thorburn, 2015). Videre samsvarer dette med læreplanens føringer om at samarbeid og deltakelse i et læringsfellesskap er sentrale mål i kroppsøvingen (Kunnskapsdepartementet 2017; 2020). Gjennom organisering i faste grupper og arbeid mot felles mål, slik SE-modellen legger opp

til, får elevene konkrete erfaringer med samarbeid, ansvar og kommunikasjon. Disse erfaringene danner et viktig grunnlag for både sosial og faglig utvikling (Kolb, 2000).

Videre kan dette knyttes til Arnolds konsept om læring *gjennom* bevegelse, der aktiviteten fungerer som et middel for sosial læring og utvikling, og i tillegg bidro til å fremme samarbeid (Jåbekk et al., 2023; Ommundsen, 2013; Stolz & Thorburn, 2015). Kolb (2000) poengterer at læring skjer i samspill med omgivelsene, noe som styrker tidligere utsagn om at sosiale relasjoner er stor faktor for både trivsel og læring.

Gjennom at elevene selv måtte planlegge undervisning og tilrettelegge for andre elever kan det stimulere til dybdelæringen som både overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Bjørke et al. (2020) beskriver at undervisningen skal bidra til. Det samme beskriver Hordvik & Bjørke (2024) og Bjørke et al. (2020) at gjennom variert arbeid og aktivitetsformer innenfor samme tematikk og mål, kan det bidra til å utvikle elevenes dybdelæring.

Tidligere forskning på SE-modellen gjort av Ward et al. (2017) viser at elever utvikler både ferdigheter og kunnskap, samtidig som de tar større ansvar i læringsprosessen. Tilsvarende finner Fon & Vinje (2024) at sosial samhandling og samarbeid bidrar til utvikling av både tekniske ferdigheter og sosial kompetanse. Dette understøttes også av Zhang et al. (2023), som viser til at modellen fremmer både kognitive og affektive læringsutbytter.

6.1.3 Elevenes møte med en ny undervisningsmetode

SE-modellen som undervisningsmetode, skiller seg fra den tradisjonelle tilnærmingen som elevene er vant til å jobbe med (Vinje et al., 2022). Elevene beskriver møte med SE-modellen som en overgang fra lærerstyrt undervisning til elevstyrt, noe som representerer et tydelig skifte i både struktur og ansvar. Undervisningen vil da ha større grad av selvregulert læring, noe som kan bidra til at kroppsøvningsfaget i mindre grad blir et rekreasjonsfag, men har mer fokus på selve læringen av aktiviteten (Erdvik, 2020; Laxdal, 2020).

Dette kan ses i lys av forskning på pedagogiske modeller i kroppsøving, som viser at modellbasert undervisning gir en mer strukturert og helhetlig undervisning, samtidig som det utfordrer elevens allerede etablerte forventninger til hvordan undervisningen organiseres (Hordvik & Bjørke, 2024; Metzler & Colquitt, 2021). Elevstyrt undervisning og de ulike

rollene kan oppleves som uvant for elever. Samtidig kan en slik erfaring bidra til økt engasjement og motivasjon, ettersom elevene får en mer aktiv rolle i egen læringsprosess. Metzler & Colquitt (2021) beskriver hvordan økt ansvar og medvirkning kan bidra til at elevene utvikler eierskap til læringsprosessen, noe som igjen kan fremme motivasjon. Dette kan videre forstås gjennom selvbestemmelsesteorien, der autonomi og opplevelse av eierskap fremheves som viktige forutsetninger for motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

Arnold hevder at mennesker skaper mening gjennom handling og erfaring (Stolz & Thorburn, 2015). I lys av dette kan SE-modellen forstås som en undervisningsform som tilrettelegger for meningsfulle lærdommer gjennom blant annet roller og et avsluttende sluttevent. Dette resulterer i en opplevelse av hensikt og mål (Metzler & Colquitt, 2015; Siedentop et al., 2019). Slutteventet var basert på felles innsats, noe elevene opplevde bidro til en økt lagfølelse. Dette gav erfaringen en dimensjon av felleskap og moralsk forpliktelse til laget sitt, noe Arnold og Vinje et al. (2024) identifiserer som en av idrettens verdier (Stolz & Thorburn, 2015).

Resultatene viser videre at slutteventet fungerte som en motivasjonsfaktor for noen av elevene, ved at det gav et konkret mål å jobbe mot. I lys av motivasjonsteori, hvor tydelige mål kan bidra til økt innsats og engasjement (Ryan & Deci, 2017). Samtidig opplevde ikke alle elever dette motiverende. Ryan & Deci (2017) skiller mellom indre og ytre motivasjon, og resultatene kan tyde på at ytre faktorer virker motiverende for noen, men ikke for alle. Dette understreker at elevers motivasjon er sammensatt og individuell. Videre kan det diskuteres om et slik avsluttende arrangement kan oppleves som press for enkelte elever, noe som kan påvirke deres totale opplevelse av styrketrening gjennom SE-modellen.

6.1.4 Elevenes første møte med roller

Resultatene understøtter Siedentop et al. (2019; Hordvik, 2024) sin intensjon med SE-modellen der tildeling av roller fungerer som et verktøy for å fremme aktiv deltakelse og personlig ansvar. Gjennom rollene fikk elevene bestemte oppgaver og forventninger å forholde seg til, noe som ser ut til å ha styrket deres involvering i aktivitetene. Dette samsvarer også med modellens mål, hvor målet, i tillegg til teknisk mestring, er å forstå de sosiale og organisatoriske rammene i idretten, for å utvikle seg til å bli en litterat idrettsperson (Siedentop et al., 2019). I betraktning av selvbestemmelsesteorien, bidrar

rollene til å dekke elevenes behov for autonomi og kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Rollene ga dermed ulike former for konkret erfaring, avhengig av hvilken posisjon elevene hadde i gruppa.

Dette kan forstås i lys av Arnolds perspektiv på læring i bevegelse, der kunnskap om ansvar, ledelse og samhandling utvikles gjennom praktisk deltakelse (Stolz & Thorburn, 2015). Samtidig er dette i tråd med lærerplanenes overordnede verdier om at elevene skal oppleve medvirkning og medansvar gjennom praktisk deltakelse i et læringsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerplanen fremmer også demokrati og medborgerskap som en del av læring i faget. Dette innebærer at elevene skal få kunnskap om demokratiske verdier gjennom medvirkning og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette dekkes i stor grad gjennom tildeling av spesifikke roller som trener og kaptein. Rollene bidro til å gi elevene en konkret erfaring med å ta eierskap til egen og andres læring. Metzler & Colquitt (2021) beskrev også hvordan en rolleendring i kroppsovingen kunne ha en betydning for hvordan elevene opplevde undervisningen, noe vi ser her at det har gjort.

6.2 Refleksiv observasjon (RO)

Refleksiv observasjon innebærer at de konkrete erfaringene bearbeides gjennom aktiv refleksjon og observasjon av egen og andres praksis (Kolb, 2000). I denne studien ble refleksiv observasjon i SE-modellen operasjonalisert ved bruk av refleksjonsnotat og strukturerte samtaler i grupper i etterkant av hver økt. Disse praksisene ga deltakerne tid til å stoppe opp, vurdere hva som skjedde i treningsøkten, og sammenligne egne vurderinger med andres opplevelser. Gjennom intervjuene reflekterte elevene rundt perioden de hadde vært igjennom, og hvordan de opplevde både egen og andres innsats.

6.2.1 Eleveres tanker om sosiale relasjoner sin påvirkning

Resultatene viser at elevenes refleksjoner i stor grad var preget av hvordan de opplevde relasjonene i gruppa. Tilbakemeldinger ble ikke vurdert som nøytrale, men tolket i lys av hvem de kom fra. Resultatene viser at når elevene ble tryggere i gruppene, ble det lettere å gi og motta tilbakemeldinger. Dette kan forstås gjennom selvbestemmelsesteorien, hvor behovet for tilhørighet fremheves som grunnleggende for motivasjon og deltakelse i læringsprosesser (Ryan & Deci, 2017). I denne studien ser den sosiale tryggheten ut som en viktig faktor for at elevene skal kunne rette oppmerksomheten mot den faglige læringen.

Elevenes tanker om hvordan gruppesammensetningene påvirket relasjonene og klassemiljøet inngår i deres fase for refleksiv observasjon. Elevene ser en forbedring av relasjonene sammenlignet med i en tradisjonell kroppsøvingstime, og viser dermed hvordan de bruker observasjoner av det sosiale samspillet til å skape en mening rundt undervisningsmetoden (Kolb, 2000). Opplevelsen av en forbedret relasjon og klassemiljø, samt økt motivasjon, kan igjen forstås gjennom selvbestemmelsesteorien og det grunnleggende behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Dette kan videre knyttes til Arnold's dimensjon læring *gjennom* bevegelse (Stolz & Thorburn, 2015). Elevene ser på det som en styrke å bli tvunget til å bli kjent med hverandre og ser at bevegelseskonteksten er en arena for personlig og sosial utvikling som strekker seg utover det fysiske.

Disse refleksjonene forstås videre gjennom SE-modellens struktur, hvor faste grupper og tydelige roller bidrar til forutsigbarhet, fellesskap og ansvar (Siedentop et al., 2019). Faste rammer ser ut til å ha skapt opplevelse av trygghet og stabilitet, noe som forstås som en forutsetning for læring og deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2020). Samtidig viser resultatene at relasjonene i gruppene også kunne skape utfordringer for enkelte elever, noe som understreker at sosiale læringsprosesser oppleves ulikt (Kolb, 2000; Standal et al., 2020).

Resultatene tyder på at elevenes refleksjoner ikke bare handler om teknisk utførelse, men også om hvordan relasjoner påvirker læringsprosessen, noe som samsvarer med tankene om at faglig og sosial læring ikke er adskillige prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette kan videre forstås i lys av Arnolds perspektiv på læring *gjennom* bevegelse, der utvikling av sosiale relasjoner og samarbeid er en sentral del av læringen i kroppsøvingen (Kunnskapsdepartementet, 2020; Stolz & Thorburn, 2015).

I lys av læreplanen er dette i tråd med kompetansemålene som vektlegger at elevene skal utvikle kompetanse gjennom samarbeid, refleksjon og samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020). Læreplanen oppfordrer også til å reflektere over samspill, samarbeid og likeverd i et mangfoldig læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020).

6.2.2 Elevenes tanker om sosial og faglig læring

Når elevene reflekterte over hvorfor læringen fant sted, pekte de på flere faktorer som bidro til både faglig og sosial læring gjennom perioden. En gjennomgående forklaring på den faglige læringen var den tette oppfølgingen utøverne fikk av trenerne. Elevene beskrev at de opplevde å få mer individuell veiledning som gjorde det enklere å anvende teknikk riktig sammenlignet med tradisjonell undervisningssituasjon der en lærer har ansvar for mange flere elever. Dette kan forstås i lys av teori om modellbasert praksis, hvor organisering av undervisningen legger til rette for tettere oppfølging, tydeligere roller og mer elevaktiv deltakelse (Hordvik & Bjørke, 2024; Metzler & Colquitt, 2021). Gjennom mindre grupper og tydelig ansvarsfordeling får elevene muligheter til å gi og motta tilbakemeldinger, noe som kan bidra til utvikling av kroppslig, motorisk og faglig forståelse (Ommundsen, 2013).

Når det gjelder den sosiale læringen, reflekterte elevene over hvordan organiseringen av undervisningen i praksis “tvang” dem til å samarbeide, kommunisere og ta ansvar. De beskrev hvordan oppgaver og roller gjorde det nødvendig å samarbeide og kommunisere med andre for å løse oppgavene, og hvordan trenerrollen innebar et ansvar som de måtte forholde seg til. Det ble og reflektert over hvordan egen innsats påvirket laget, ved at manglende innsats kunne få konsekvenser for resten av laget. Dette bidro til økt bevissthet rundt samarbeid og ansvar i gruppa.

Elevenes refleksjoner synliggjør hvordan de har utviklet en forståelse for at faglig og sosial læring henger sammen. Dette er i tråd med Kolbs perspektiv, hvor refleksjonen bidrar til å identifisere sammenhenger (Kolb, 2000). Gjennom erfaringene fra samarbeidet i gruppene blir det tydelig for dem hvordan kommunikasjon, ansvar og samarbeid påvirker læringen, noe som samsvarer med Standal (2020 sitert i Vinje et al., 2022) argument for at kroppslig læring også involverer kognitive og sosiale relasjoner. Dette forstås i lys av læreplanens vekt på læring i fellesskap, der samarbeid og medvirkning er sentrale prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020). Elevenes refleksjoner peker i retning av hovedideene i SE-modellen, hvor arbeid i lag over tid og tydelige roller bidrar til utvikling av ansvarsfølelse og sosial kompetanse (Fon & Vinje, 2024).

Samtidig kan dette forstås i lys av Arnolds perspektiv på læring *gjennom* bevegelse, hvor samarbeid, ansvar og kommunikasjon utvikles som en integrert del av aktiviteten (Stolz &

Thorburn, 2015). I lys av SE-modellen kan dette også forstås gjennom modellens mål om at undervisningen skal bidra til at elevene blir kompetente, dannede og entusiastiske (Hordvik, 2024; Siedentop et al., 2019). Vi kan argumentere med dette for at elevene utvikler både kompetanse om styrketrening, men også blir “dannede” gjennom rammene til undervisningen (Siedentop et al., 2019).

6.2.3 Refleksjon rundt ny undervisningsmetode

Elevene viste refleksjoner gjennom sammenligning og vurdering av ulike undervisningsmetoder i styrketrening i kroppsøvfingsfaget. I resultatene beskrev elevene SE-modellen som en tryggere læringsmetode, der de i mindre grad følte seg observert og vurdert av lærere og medelever. Dette kan ha betydning for elevenes deltakelse, da opplevelsen av vurdering og sosial eksponering kan hemme innsats og læring. Når elever opplever usikkerhet eller frykt for å gjøre feil, kan dette føre til redusert deltakelse og læringsutbytte (Laxdal, 2020; Ryan & Deci, 2017).

Dette kan forstås gjennom teori om modellbasert praksis, der stabile grupper og tydelige roller skaper forutsigbarhet og struktur i undervisningen (Hordvik & Bjørke, 2024; Metzler & Colquitt, 2021). Elevenes refleksjoner viser at denne organiseringen bidrar til økt trygghet, noe som igjen kan legge til rette for større deltakelse og læring. Elevenes medvirkning og medbestemmelse, var med på å forme undervisningen og var motiverende for elevene (Fon & Vinje, 2024). Dette er bidrar til at elevene utvikler det Laxdal (2020) beskriver som en bevissthet rundt mål, prosess og relevans i egen læring. Samtidig kan dette ses i lys av læreplanens mål om et inkluderende læringsfellesskap, hvor elever skal oppleve trygghet og mulighet til å delta ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020).

Elevenes refleksjoner kan også forstås i lys av tidligere forskning på SE-modellen. Zhang et al. (2024) viser at undervisning organisert gjennom SE i større grad fremmer positive holdninger og reduserer negative følelser som usikkerhet og motvilje. Dette kan bidra til å forklare hvorfor elevene i denne studien opplevde undervisningen som tryggere og mer inkluderende. I lys av Arnold kan disse erfaringene forstås som læring *gjennom* bevegelse, der læring ikke kun handler om teknisk ferdighetsutvikling, men også om læring av en ny undervisningsmetode (Stolz & Thorburn, 2015).

6.2.4 Refleksjon om roller og gruppedynamikk sin påvirkning

Rollene i SE-modellen ga mulighet til å få frem ulike refleksjoner fra ulike individer med samme opplevelse. I resultatdelen ser vi at det er særlig trenere og noen kapteiner som har uttalt seg om hvordan de opplevde det å ha en rolle. Dette kan knyttes til at disse elevene hadde et større ansvar, og at undervisningsøktene i større grad skilte seg fra tradisjonell kroppsøving for dem enn for utøverne, som i hovedsak gjennomførte det treneren hadde planlagt.

Trenerne reflektere over hvordan egen lederrolle ble utviklet gjennom perioden. De ble gradvis mer komfortable i rollen og beskrev hvordan det å lære gruppen å kjenne, bidro til å utvikle deres egne roller. Trenerens refleksjon over gruppens fysiske form og respons på tilbakemeldinger viser at den refleksive observasjonen er en sosial prosess (Kolb, 2000). Gjennom å bruk av refleksjonsnotater, samt tilbakemeldinger, samlet treneren inn data om egen praksis. Dette gjorde det mulig å se avvik mellom deres opprinnelige plan og gruppens faktiske behov, noe som er kjernen i refleksjonsfasen (Kolb, 2000).

Sett gjennom selvbestemmelsesteorien, kan trenerens økte komfort i rollen forklares som en utvikling av både kompetanse og tilhørighet. Etter hvert som treneren lærte gruppen å kjenne, ble deres behov for sosial tilhørighet dekket, noe som er en forutsetning læring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Ryan & Deci, 2017). Denne utviklingen kan videre knyttes opp mot Arnolds dimensjon om læring i bevegelse, da trenerens lederkompetanse ble utviklet gjennom å stå i situasjonen, tilpasse undervisningen og håndtere samspillet i gruppa (Stolz & Thorburn, 2015).

I resultatdelen kom det frem ulike opplevelser med å ha en medelev som trener. Noen av elevene opplevde dette som ubehagelig, blant annet fordi relasjonen mellom elevene vanligvis er opplevd som likestilt, og kunne derfor oppleves som ubehagelig når en elev skulle ha en mer autoritær posisjon. Overordna del av læreplanen beskriver hvordan opplæringen skal bidra til å opptre hensynsfullt, lære seg å lytte til andre og kunne håndtere konflikter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å ha en medelev som trener vil alle disse punktene trenes på, ettersom de jobber i grupper og blir tvunget til å samarbeide og samhandle. Dette er i overensstemmelse med det Fon & Vinje (2024) beskriver om at rollene i SE-modellen kan både styrke samarbeid og ansvar, men også skape spenninger og

utfordringer i relasjonene mellom elevene. Dette tyder på at rollene er gjensidig avhengige av hverandre i et læringsfelleskap.

Gjennom at elevene til enhver tid hadde den samme rollen med spesifikke oppgaver, ble kroppsøvingstimene opplevd som forutsigbare. Dette ble trukket frem positivt av elevene. Forutsigbarheten kan bidra til å skape trygge rammer for refleksjon, ved at elevene vet hva som forventes av dem og kan rette oppmerksomheten mot egen og andres gjennomføring (Metzler & Colquitt, 2021).

Ser vi dette i lys av Arnolds perspektiv på læring *gjennom* bevegelse, finner vi at utvikling av relasjoner, trygghet og samarbeid er sentrale dimensjoner av læring i kroppsøvingsfaget (Stolz & Thorburn, 2015). Dette finner vi også igjen i overordna del av læreplanen, at læring og det sosiale kan ikke skilles fra hverandre ettersom de påvirker hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.3 Abstrakt begrepsdannelse (AC)

Abstrakt begrepsdannelse er når en erfaring og refleksjon utvikles til forståelse og kunnskap. I denne fasen av Kolbs erfaringsmodell er hensikten å omsette de konkrete erfaringene og refleksive observasjonene til teori og generelle prinsipper som kan anvendes utover den spesifikke situasjonen (Kolb, 2000). I forlengelsen av elevenes refleksjoner i refleksive observasjoner, hvor de forsøkte å forstå hva som påvirket læring og samhandling, viser resultatene at elevene utviklet en mer overordnet forståelse av begrepene styrketrening, samarbeid og ansvar.

6.3.1 Sosiale relasjoner sin betydning for læring

I fasen for abstrakt begrepsdannelse tydeliggjøres det at elevene har utviklet en forståelse for hvilken betydning sosiale relasjoner kan ha for læring. Dette gjennom at elevene identifiserer trygghetens betydning og utvikler en forståelse om sosial dynamikks påvirkning.

Elevene uttrykte en bevissthet rundt at trygghet i gruppa var avgjørende for å tørre å prøve og feile, samt for å kunne gi og motta tilbakemeldinger. De utviklet dermed en forståelse av at læring ikke bare handler om individuell innsats, men også om kvaliteten på samhandlingen i gruppa. Dette viser en forståelse for en direkte sammenheng mellom gruppemiljøet og egen

innsats. Arnold knytter en slik erkjennelse til læring *om* bevegelse og *gjennom* bevegelse, hvor samhandling er et middel for personlig utvikling (Stolz & Thorburn, 2015). Denne erkjennelsen samsvarer også med selvbestemmelsesteorien, hvor trygghet er grunnlag for å feile og hvordan tolke tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2017).

Gjennom abstrakt begrepsdannelse i Kolbs læringssirkel evner elevene å se sammenhengen mellom det sosiale miljøet, rammene i opplegget og sin egen læringsprosess (Kolb, 2000). De utvikler en forståelse, og ser en direkte sammenheng mellom gruppemiljøet og sin vilje til å endre seg. Dette er også i samsvar med SE-modellens prinsipp om å utvikle litterate idrettspersoner (Siedentop et al., 2019). Videre underbygger dette lærerplanens tverrfaglige tema om demokrati og medborgerskap, hvor elevene skal lære hva egen innsats betyr for læringsfellesskapets samspill og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020).

6.3.2 Mer enn bare et rekreasjonsfag

Resultatene tyder på at SE-modellen ikke bare bidrar til utvikling av praktiske ferdigheter, men også at elevene tilegner seg kunnskap om hva ulike begrep innebærer. En slik begrepsforståelse kan gi grunnlag for overføringsverdi til nye situasjoner, ved at elevene kan anvende kunnskapen utover den konkrete undervisningskonteksten (Standal, 2020 sitert i Vinje et al., 2022). Dette bidrar også til å motvirke at kroppsøving blir et rekreasjonsfag hvor læring nedprioriteres (Aaring & Sandell, 2019; Standal et al., 2020). Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning på SE-modellen, hvor det er vist at elever utvikler økt forståelse for sentrale treningsprinsipper og helserelatert fysisk form gjennom aktiv deltakelse i undervisningen (Ward et al., 2017).

Videre kan dette knyttes til Fon & Vinje (2024) som peker på at arbeid i lag og bruk av roller ikke bare fremmer ferdighetsutvikling, men også bidrar til at elevene utvikler en mer reflektert og bevisst forståelse av aktiviteten. I denne sammenhengen kan elevenes læring tolkes som en utvikling av begrepsmessig forståelse i et praksisfellesskap, hvor erfaringer omsettes til kunnskap som kan anvendes i nye kontekster (Kirk & Kinchin, 2003).

I lys av Arnolds perspektiv læring *om* bevegelse, ser vi at elevene her utvikler kunnskap og forståelse knyttet til aktivitetens innhold gjennom undervisningen (Arnold, 1988; Stolz & Thorbrun, 2015). Samtidig kan læringen også knyttes til læring *gjennom* bevegelse, hvor

begreper som samarbeid, ansvar og kommunikasjon utvikles som en del av deltakelsen i aktiviteten. Dette understreker hvordan faglig, kroppslig og sosial læring integreres i en helhetlig prosess (Aaring & Sandell, 2019; Standal et al., 2020).

Dette er også i samsvar med læreplanens føringer, hvor det legges vekt på at elevene skal utvikle kunnskap om trening og helse, samt evne til samarbeid og refleksjon over egen deltakelse i bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020). SE-modellen synes her å legge til rette for en struktur hvor erfaringer reflekteres over og omformes til begreper, noe som kan bidra til en dypere forståelse av både faglige og sosiale aspekter ved læring i kroppsoving. Samtidig må vi være kritiske til hvor dypt denne læringen av begrepene faktisk ble. Uten standardiserte tester eller langsiktig oppfølging kan vi ikke si noe om langsiktig læring i dette tilfelle.

6.3.3 Undervisningsmetode

Gjennom elevenes refleksjoner fremkommer det at de har utviklet en økt forståelse for flere av de sentrale elementene i SE-modellen, særlig knyttet til roller, lag og sluttevent. Elevene uttrykte en bevissthet rundt hvordan de ulike rollene innebærer forskjellige oppgaver og ansvarsområder, samtidig som de opplevde at samarbeid på tvers av rollene var nødvendig for å lykkes som lag. Dette tyder på at de ikke kun forstod rollene isolert, men også hvordan disse inngår i en større helhet.

Videre utviklet elevene en forståelse av hva et sluttevent og en konkurransesituasjon innebærer, der både individuelle og felles bidrag får betydning for resultatet. Dette forstås i lys av SE-modellen struktur, hvor sesong, lagtilhørighet og avsluttende arrangement fungerer som sentrale elementer som gir retning og mening til undervisningen (Siedentop et al., 2019).

Dette kan også forstås gjennom Arnolds perspektiv, hvor læring ikke bare handler om å delta i aktivitet, men også å utvikle en forståelse av praksisen en deltar i (Stolz & Thorburn, 2015). Elevenes innsikt i roller, samarbeid og felles mål viser hvordan de utvikler kunnskap *om* og *gjennom* bevegelse, og hvordan undervisningsmetoden bidrar til å skape mening i aktiviteten. Dette indikerer at elevene har oppnådd læring av sosiale og kulturelle rammer for idretten, og bidrar til den helhetlige læringen (Quennerstedt et al., 2011).

6.3.4 Ansvar gjennom roller

Gjennom arbeidet i rollene i SE-modellene tyder resultatene at elevene utviklet sin forståelse av kollektivt og individuelt ansvar. De erkjente at dersom en elev ikke gjorde sin del, påvirket det hele gruppen. Dette viser at elevene har en forståelse for at gjensidig avhengighet er et premiss for at gruppen skal lykkes. Dette tyder på at elevene ikke bare erfarte samarbeid i praksis, men også utviklet en forståelse hva ansvar i et fellesskap innebærer, noe samsvarer med pedagogiske modellens formål (Metzler & Colquitt, 2021). Samtidig viser resultatene at ikke alle elever forholdt seg til ansvaret på samme måte, noe som synliggjør en utfordring i slike sosiale læringsprosesser.

Rollene som trener og kaptein ser særlig ut til å ha bidratt til en utvikling av forståelse for ansvar og ledelse. Gjennom lederrollene utviklet elevene innsikt i hvordan de måtte balansere egne behov opp mot gruppas utvikling og progresjon. Dette kan forstås som en utvikling av sosial og moralsk forståelse, hvor elevene ikke bare lærer tekniske ferdigheter, men også utvikler innsikt i samarbeid, ansvar og samhandling med andre. Dette er en teoretisk erkjennelse av samarbeidets betydning, noe som Arnold beskriver som bevegelsens evne til å bidra til en helhetlig moralsk dannelse (Stolz & Thorburn, 2015). Det faller også inn under Arnold sin dimensjon om læring *gjennom*, hvor ansvar oppstår gjennom en aktivitet. Videre kan vi se at dette er med på å oppfylle kravene til situert læring (Kirk & Kinchin, 2003; Quennerstedt et al., 2011; Wenger, 1998).

Dette underbygges videre av verdigrunnlaget i overordnet del av lærerplanen (Kunnskapsdepartement, 2017), som vektlegger at opplæring skal fremme sosial læring. Ved å legge til rette for samarbeid og refleksjon rundt egen opptreden, svarer undervisningsopplegget direkte på lærerplanenes krav om at skolen skal bidra til elevers sosiale læring og ansvarliggjøring.

6.4 Aktiv utprøving (AE)

Aktiv eksperimentering er den siste fasen i Kolbs erfaringsbaserte læring. Den innebærer at elevene omformer refleksjon og prøver ut ny kunnskap i praksis (Kolb, 2000). I denne studien viser resultatene at elevene brukte tidligere erfaringer og refleksjoner til å justere seg fra økt til økt. Særlig fremkom utviklingen av trenerrollen, der elever fikk ansvar for planlegging, veiledning og tilpassing av økter. Dette gav mulighet for aktiv utprøving og

forbedring av undervisningsopplegg og lederegenskaper hos treneren, og teknikk og samarbeidsferdigheter hos utøverne.

6.4.1 Aktiv utprøving av sosiale relasjoner

Gjennom hele perioden fikk elevene testet ut sine sosiale teorier fra time til time. I takt med at relasjonene ble styrket, ble også dynamikken og den aktive samhandlingen i gruppen endret fra gang til gang. Dette er i tråd med det Metzler & Colquitt (2021) beskriver om at gjennom opp- og nedturer og å jobbe sammen som et lag, styrkes gruppeidentiteten og fremmer tilhørighet for elevene. Trenere uttrykte at de ble tryggere i rollen sin for hver time, parallelt som de sosiale båndene ble styrket. Dette viser hvordan sosial kompetanse utvikles gjennom praktisk utøvelse (Standal et al., 2020), noe som også samsvarer med Arnolds dimensjon om læring *gjennom* bevegelse (Stolz & Thorburn, 2015). Denne utviklingen resulterte i at ubehaget ved å gi kritikk avtok når tryggheten i gruppa økte.

Videre fikk utøverne og kapteinen i stor grad oppleve kollektivt ansvar i praksis under slutteventet. Elevene beskrev hvordan de aktivt motiverte og støttet hverandre for at gruppa skulle nå sine felles mål, noe som kan knyttes direkte til kjerneelement «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gjennom dette erfarte de en tydelig sammenheng mellom egen innsats og gruppas prestasjon. En slik situasjon fremmer sosial danning og utvikling av dømmekraft ifølge Arnold (Stolz & Thorburn, 2015). Dette samsvarer også med læreplanens vektlegging av at elevene skal medvirke til læring for andre og utvikle samarbeid og ansvar gjennom deltagelse i aktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020). Resultatene tyder på at SE-modellen legger til rette for at slike sosiale læringsprosesser ikke bare reflekteres over, men også aktivt prøves ut og videreutvikles gjennom praksis og over tid, noe som samsvarer med situert læring (Kirk & Kinchin, 2003).

6.4.2 Sosial og faglig læring

Den aktive utprøvingen kommer også til syne gjennom utøverens evne til å bruke tilbakemeldinger for å justere egen utførelse, samtidig som de videreutvikler både faglige og sosiale ferdigheter. Gjennom refleksjon i etterkant av undervisningen kunne elevene ta med seg erfaringer videre, noe som bidro til en progresjon over tid. Dette tyder på at elevene ikke

bare utviklet forståelse for øvelsene, men også evnet å anvende denne kunnskapen i praksis, samt skape en subjektiv meningsdannelse som bidrar kroppslig læring (Standal et al., 2020).

Dette støtter Arnolds begrep læring *i* og *gjennom* bevegelse, der elevene erfarte teknikkenes betydning i konkrete situasjoner, samtidig som de utviklet sosiale ferdigheter gjennom samarbeid og en spesifikk rolle (Aaring & Sandell, 2019; Stolz & Thorburn, 2015). Gjennom gjentatt utprøving i samspill med andre får elevene erfaring med hvordan teknikk, kommunikasjon og rolleforståelse fungerer i praksis. Dette kan også forstås gjennom Jåbekk et al. (2023) sin bevegelsesæring, der eleven gjennom aktiv deltakelse med en kombinasjon av bevisstgjøring og selvrefleksjon får en læring som strekker seg lengre enn den rent tekniske utførelsen.

Læreplanen og overordna del legger vekt på utvikling gjennom samarbeid, deltakelse og utforskning i bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020). SE-modellen ser ut til å legge til rette for en slik læringsprosess ved å gi elevene mulighet til å prøve ut og anvende både faglige og sosiale ferdigheter i en strukturert kontekst.

Disse resultatene samsvarer i stor grad med tidligere forskning på SE-modellen. Zhang et al. (2024) viser at modellen kan bidra til økt ansvarsforståelse og bedre forståelse av aktiviteten. Fon & Vinje (2024) peker på at elever utvikler økt kompetanse gjennom arbeid med tekniske og sosiale ferdigheter. Studien til Ward et al. (2017) viser videre at elever kan utvikle økt forståelse for helserelatert fysisk form, noe som kan knyttes til utvikling av det som blir beskrevet som “litterate” i aktivitetene (Siedentop et al., 2019).

Det ble ikke gjennomført noen systematisk oppfølging etter slutteventet. Dette begrenser mulighetene for å vurdere i hvilken grad deltakerne har overført erfaringer fra perioden til andre kontekster, og for å fastslå om de læringsutbyttene som informantene beskriver, har vedvart over tid.

6.4.3 Undervisningsmetode

Sluttevent er en av hovedelementene i SE-modellen (Metzler & Colquitt, 2021; Siedentop et al., 2019). Fra Kolb sitt perspektiv kan slutteventet tolkes som en sentral arena for aktiv

utprøving (Kolb, 2000). Elevene får her mulighet til å anvende tidligere erfaringer og begrepsforståelse i en ny praksissituasjon. Gjennom slutteventet fikk elevene mulighet til å teste ut både tekniske ferdigheter og samarbeidsstrategier i praksis. Slutteventet bidrar til at elevene får erfaring med en konkurranse-situasjon, der de trener på å praktisere samarbeid og regler. Dette trekker Hordvik & Aaring (2022) frem som svært viktig og sentralt inn i idretten. Her får elevene også erfart fair play, noe som har stor overføringsverdi til daglig livet, både idrettslig og hverdagslig (Standal, 2024). Det vil også gi elevene opplevelse av en reell idrettskontekst, noe som underbygger situert læring (Kirk & Kinchin, 2003).

I lys av SE-modellens struktur, er slutteventet den avsluttende aktiviteten som gir retning og mening til læringsprosessen (Metzler & Colquitt, 2021; Siedentop et al., 2019). I denne sammenheng fungerer slutteventet som en konkret målsetting, hvor elevene får anvendt det de har arbeidet med gjennom perioden. Dette kan bidra til å synliggjøre progresjon hos elevene og tilrettelegger for vurdering i faget. I tillegg bidrar slutteventet til selvregulert læring, da elevene utvikler bevissthet rundt mål, prosess og relevans i egen læring (Laxdal, 2020).

I lys av Arnolds perspektiv kan slutteventet forstås som en arena for læring *i og gjennom* bevegelse, hvor elevene utvikler både teknisk- og sosial kompetanse (Stolz & Thorburn, 2015). Gjennom deltakelse i en situasjon hvor egen innsats får konsekvenser for laget, får elevene erfaringer med ansvar, samarbeid og dømmekraft. Dette kan sees som en form for moralsk og sosial læring, hvor elevene utvikler forståelse for fellesskapets betydning og mening i aktiviteten (Standal, 2020 sitert i Vinje et al., 2022).

Å bruke et sluttevent som et pedagogisk virkemiddel kan ha to sider. En positiv side handler om at gruppen sammen jobber mot et felles mål, som kan virke motiverende for gruppa (Siedentop et al., 2019). Det synliggjør læring og skaper et tydelig mål for gruppas arbeid gjennom perioden. Likevel kan slutteventet for mange oppleves som en arena der de må prestere, og kan dermed gjøre noen elever demotiverte.

SE-modellen gir rom for at elevene kan prøve og feile i trygge rammer, og legger opp til at de selv kan styre utprøvingen av teori i praksis. Dette gir et økt eierskap til læringsprosessen, noe som kan kobles til økt autonomi som er en nøkkelfaktor for indre motivasjon ifølge selvbestemmelsesteorien (Metzler & Colquitt, 2021; Ryan & Deci, 2017).

6.4.4 Roller og gruppedynamikk

Et sentralt funn er knyttet til rollene, da særlig trenerrollen. For treneren kom den aktive utprøvingen til syne gjennom planlegging og gjennomførelse av undervisningsopplegg. Gjennom tilbakemeldinger fra medelever fikk de samtidig mulighet til å justere og videreutvikle undervisningen basert på gruppas behov og ønsker. Trenerne fikk gjennom dette mulighet til å anvende kunnskap i praksis blant annet ved å justere teknikk i øvelser, gi tilbakemeldinger og motivere gruppa. Dette kan forstås som aktiv utprøving, der elevene ikke bare deltar i aktiviteten, men også tar en aktiv rolle i å forme den (Kolb, 2000).

Resultatene viste at flere av elevene opplevde det som ubehagelig å gi hverandre tilbakemeldinger, noe som samsvarer med studien gjort av Fon & Vinje (2024). Samtidig beskrev flere av trenerne at dette ble lettere etter hvert som de fikk mer erfaring med rollen og ble tryggere på gruppen. Dette kan knyttes opp mot den aktive eksperimenteringen, der trenerne får utviklet og opplevd mestring av sin kompetanse i å veilede medelever, noe som er i tråd med selvbestemmelsesteoriens behov for kompetanse og mestring (Ryan & Deci, 2017). Som tidligere beskrevet er dette også nært knyttet opp mot at elevene ble bedre kjent med hverandre og ens preferanser, jo mer tid det gikk, noe som styrker den kroppslige læringen (Standal, 2020 sitert i Vinje et al., 2022).

Dette er et tydelige eksempel på Arnolds poeng om at kroppslig deltakelse bidrar til personlig utvikling som strekker seg utover det rent fysiske (Stolz & Thorbrun, 2015). Gjennom lederroller og samarbeid fikk elevene oppleve ansvar, kommunikasjon og tilpasning i møte med andre. Aktiviteten ble dermed en arena der elevene fikk prøve ut og videreutvikle sosiale og relasjonelle ferdigheter i praksis.

Rolletildeling kan også ses i sammenheng med situert læring, hvor rollene gir elevene mulighet til å delta i autentisk idrettskultur. Dette bidrar til å forsterke en identifisering med sin rolle, noe som bidrar til et økt læringsutbytte (Quennerstedt et al., 2011). Vi ser også dette i tråd med læreplanens vektlegging av at elevene skal bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en måte som kan bidra til læring og utvikling hos andre (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020).

6.5 Styrker og svakheter

For å vurdere studienes pålitelighet og overføringsverdi er det nødvendig å drøfte forskningsprosessens styrker og svakheter. I det følgende vil disse bli belyst fra et metodisk og et etisk perspektiv. Vi ser på dette som hensiktsmessig, da en slik refleksjon er viktig for å kunne sette studiens funn i en korrekt vitenskapelig kontekst.

6.5.1 Metodisk

Vi har gjennomført en kvalitativ studie med semistrukturerte gruppeintervju. Dette valget ble tatt på bakgrunn av at oppgavens hensikt som er å undersøke elevers opplevelse med styrketrening gjennom SE-modellen. Den kvalitative metoden var dermed den mest hensiktsmessige metoden for å innhente mest mulig gyldig og relevant data til å belyse problemstillingen, og derav opprettholde den indre validiteten til studien.

Bruk av gruppeintervju var ikke bare tidsbesparende, men bidro også å gjøre intervjusituasjonen tryggere for elevene, da de var flere sammen. En suboptimal gruppesammensetning kan likevel gå på bekostning av elevenes trygghet, noe som kan føre til at elevene ikke tør å uttrykke sin oppriktige mening. Vi hadde ingen tidligere relasjon til elevene, og gruppeinndelingen ble derfor gjort i samråd med faglærer. Dette var for å sikre at gruppene hadde et delvis positivt relasjonelt grunnlag. Gruppeintervju vil i tillegg kunne bidra til en diskusjon mellom elevene, noe som kan gi verdifulle nyanser i resultatene.

Samtidig i et gruppeintervju vil noen elever kunne ta den dominante rollen, og ikke slippe andre til. For å unngå dette stilte vi først spørsmålet og gikk på rundgang slik at alle elevene fikk sagt noe. Deretter lot vi de diskutere seg imellom. Da fikk vi sikret at alle fikk sagt noe, og at de fikk diskutert. Ved å bruke semistrukturerte intervju gav det muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og tilpasse spørsmålene etter informantens utsagn. Dermed ble dataene innholdsrike og gav et godt innblikk i elevenes opplevelser.

Vårt utvalg besto av elever på videregående skole. Det har derfor vært viktig å sikre frivillighet, at elevene fikk tydelig informasjon om prosjektet og deltakelse, og anonymitet. Utvalget i denne studien er relativt lite og basert på frivillig deltakelse. Videre kan den frivillige rekrutteringen ha ført til et skjevt utvalg av spesielt motiverte elever, noe som kan ha preget resultatene i en mer positiv retning enn det som er representativt for hele

elevgruppen. Det gjorde også at det oppstod en stor kjønnskjevhet i utvalget, da det kun var jenter som ønsket å delta. Rollene som ble tildelt var også frivillige. Det vil si at de som fikk trenerrollen ønsket selv å være trener. Dette kan også ha vært med å påvirke resultatene i denne studien. Mangel på variasjonen i kjønn i studien, bidro til at resultatene ikke reflekterer gutter sine perspektiver og opplevelser, noe som kan være annerledes fra jenters. Denne kjønnskjevheten grunner hovedsakelig i at klassen hadde en stor overvekt av jenter.

Vi valgte å bruke en refleksiv tematisk analyse, ettersom det gir mulighet for fortolkninger og samtidig anerkjenner forskerens posisjon. For å sikre ulike perspektiver i studien, kodet vi datamaterialet hver for oss, før vi satt oss sammen og diskuterte kodene og tilslutt ble enige om endelige temaer. Dette bidrar til å redusere risikoen for individuelle bias og synspunkt, samt at det gir bredde i analysen.

En styrke med denne studien er dens nærhet til praksis. Siden studien ble gjennomført som et undervisningsopplegg i praksisfeltet, bidrar det til å bygge bro mellom pedagogisk teori og den faktiske hverdagen til lærere. Dette øker forskningens relevans på profesjonsutøvelsen og gir innsikt som kan være direkte anvendbar for videre undervisningspraksis i kroppsøvningsfaget. Likevel har vi ikke hatt noen oppfølgingsdata i etterkant av slutteventet som gjør at vi ikke har hatt mulighet til å vurdere elevenes varige læringsutbytter.

Samlet sett gav metodiske valg tilgang til rike og nyanserte data om elevers opplevelser med styrketrening gjennom SE-modellen. Begrensningene med utvalget og forskerrollen gjør at resultatene først og fremst gjelder for denne gruppen og denne konteksten. Likevel mener vi at resultatene gir nyttig innsikt som kan brukes videre i undervisning og gi utgangspunkt for videre forskning.

6.5.2 Etisk

Deltakerne i studien mottok både skriftlig og muntlig informasjon om prosjektets formål og vi stilte oss disponible til spørsmål før de gav samtykke. Dette gjorde at alle fikk tilstrekkelig med informasjon før studien startet. Samtlige som deltok på studien måtte undertegne og levere inn et samtykkeskjema.

For å sikre deltakernes anonymitet ble alle intervjuer transkribert ved bruk av ID-numre. Lydopptakene ble gjort med en kryptert programvare, og oppbevart i tråd med universitets

retningslinjer for å forhindre at data havnet på avveie. Det ble kun samlet inn et minimum av personopplysninger, som kjønn, alder og treningserfaring. Alle opptak vil bli slettet etter at masteroppgaven er endelig vurdert.

Studien ble meldt inn til, og godkjent, av SIKT for vurdering av personvern og behandling av personopplysninger. Det ble også godkjent av forskningsetiske komiteen (FEK) ved fakultet for å sikre at alle etiske hensyn ble ivaretatt før datainnsamlingen startet. Dette sikrer at studien ble gjennomført innenfor rammene av nasjonale forskningsetiske standarder.

Som både lærere og forsker i denne studien kan det ha påvirket datainnsamlingen. Ved å være de som gjennomførte undervisningsøktene ble vi mer kjent med deltakerne, noe som trolig bidro til en økt trygghet og åpenhet under intervjuene. Samtidig innebærer en slik relasjon en risiko for at elevene svarer det de tror vi ønsker å høre. For å begrense dette informerte vi innledningsvis tydelig om at vi ønsket deltakernes ærlige og personlige opplevelser, at svarene ville bli anonymisert og at deltakelse ikke ville påvirke vurderinger eller relasjoner i skolesammenheng.

Vår doble rolle som forsker og underviser i intervensjonen, gjør at vi har en forståelse som kan påvirke tolkningen av våre funn. For å håndtere dette ble det benyttet refleksiv tematisk analyse, som anerkjenner forskerens aktive rolle i meningsdannelsen. Vi prøvde å ha fokus på å ha en åpen tilnærming til datamaterialet for å la elevenes egne perspektiver komme frem, istedenfor å la egne forhåndsbestemte meninger og tolkninger styre analysen.

6.5.3 Redegjørelse for bruk av KI

I denne oppgaven har vi brukt språkmodellen GPT-4 gjennom GPT UiO, Copilot gjennom Microsoft og NotebookLM gjennom Googles Gemini-modell for å finne og rette grammatiske feil, forbedre setningsstrukturen, og få forslag til synonymer for å unngå repetisjon. Vi har ikke brukt noen av språkmodellene til tekstgenerering ved å skrive hele avsnitt eller kapitler, men kun til å bearbeide vår egen tekst.

Vi benyttet oss også av KI som et verktøy inn i fase tre av den tematiske analysen for å søke etter tema. Etter eget arbeid ved å organisere koder i tentative temaer, utarbeidet vi totalt ti ulike temaer. For å sikre at temaene var gjensidig utelukkende og ikke overlappet hverandre, benyttet vi KI som et analyseverktøy. Dette ble gjort ved å legge inn våre tentative tema med

tilhørende koder inn i KI, og brukte verktøyet til å trinnvis redusere antall temaer. Vi startet med å la KI redusere fra ti til åtte temaer, og gikk deretter systematisk nedover. Da vi forsøkte å redusere til tre temaer, oppstod det betydelig overlapp, og vi landet dermed på fire distinkte temaer som best representerte funnene. KI ble her brukt til å utfordre analysen vår og bidro til å tydeliggjøre de mest sentrale mønstrene i datamaterialet vårt, og kvalitetssikre den tematiske inndelingen.

7.0 Konklusjon

Problemstillingen i denne studien var; «*Hvordan opplever elevene styrketrening i kroppsøving ved bruk av Sport Education (SE)-modellen?*». Basert på funnene våre ser vi at SE-modellen er en god ramme for å gi elevene ulike opplevelser med styrketrening i kroppsøvfingsfaget. Elevene beskrev at de opplevde flere ulike læringsutbytter gjennom perioden, både faglige og sosiale. Kort oppsummert tyder resultatene på at elevene generelt opplevde perioden som lærerik og annerledes, da spesielt sammenlignet med tradisjonell undervisning.

Elevene beskrev og at de opplevde SE-modellen som en god arena for å endre en ofte lærerstyrt aktivitet til en elevsentrert læringsprosess preget av sosial samhandling og eierskap. Tildeling av spesifikke roller har vist seg å være avgjørende for elevenes opplevelse av medvirkning og ansvar. Spesielt trenerrollen har utfordret elevene til å innta en aktiv lederposisjon. Disse spesifikke rollene var en stor grunn til at elevene beskrev en opplevelse av eierskap og autonomi under perioden.

Gjennom organisering i små grupper tyder resultatene på at elevene opplevde en tettere faglig oppfølging og bedre tid til teknisk fordypning. Gruppene skapte en opplevelse av trygghet og forutsigbarhet, der studien tyder på at det var mellommenneskelige relasjoner som avgjorde om gruppearbeidet var en positiv eller negativ opplevelse. Videre ser vi at sosiale relasjoner er fundamentet for god læring ved gjennomførelse av modellen. Basert på dette vil det være naturlig at en slik modell tas i bruk i høyere trinn, da det krever modenhet og et godt etablert klassemiljø.

Samlet tyder studien på at SE-modellen svarer godt på lærerplanens krav om elevmedvirkning, sosial læring og helsefremmende livsstil. For at modellen skal lykkes i styrketrening, er det imidlertid avgjørende at læreren er bevisst på gruppesammensetning og gir tilstrekkelig med støtte til elevene, spesielt de i lederroller, slik at de sosiale utfordringene ikke blir overskygget av det faglige utbyttet. Resultatene indikerer også på at elevene fikk en økt sosial og faglig læring gjennom perioden.

Studien er begrensende, da alle funn og data er basert på en klasse og stor kjønnskjøvet. Det vil derfor ikke være mulig å komme med en generaliserende konklusjon, men studien

bidrar til et innblikk i bruk av SE-modellen på videregående i norsk kontekst. Studiens funn indikerer at bruk av SE-modellen kan være med å løfte og variere kroppsoveringsundervisningen og samtidig gi et godt læringsutbytte for elevene. Denne studien skiller seg også ut fra tidligere forskning gjort med samme modell, da vi tar i bruk styrketrening som aktivitet. Forskning gjort med SE-modellen har i stor grad vært organisert rundt ulike ballspporter. Denne studien bidrar til å vise variasjonen og bredden i bruken av SE-modellen.

Avslutningsvis kan vi si at elevene hadde mange ulike opplevelser med SE-modellen. Samlet sett viser resultatene at elevene at opplever styrketrening gjennom SE-modellen som lærerikt og elevsentrert, med økt elevmedvirkning, ansvarsfølelse og faglig fordypning. Opplevelsene påvirkes i stor grad av gruppesammensettinger og relasjoner i klassen, men elevene opplevde også gjennom undervisningen at relasjonene utviklet seg. Denne studien samsvarer i stor grad med det tidligere studier har funnet og er et bidrag til å styrke mange av funnene fra tidligere forskning.

7.1 Videre forskning

Denne studien har gitt et bidrag til hvilke opplevelser elevene har knyttet til styrketrening gjennom SE-modellen. Gjennom dette arbeidet har vi sett at elevene har mange ulike opplevelser av perioden, og at det har bidratt til ulike læringsutbytter hos elevene. For å styrke funnene om bruk av SE-modellen i styrketrening i videregående skole ser vi det hensiktsmessig å gjennomføre videre forskning.

Først og fremst bør fremtidige studier inkludere et mer variert utvalgt både med tanke på kjønn, antall og studieretning for å undersøke om resultatene varierer mellom ulike elevgrupper og kjønn. Det vil også være relevant å undersøke modellen på andre trinn for å se hvordan modenhet og forutsetninger påvirker opplevelsen. Dette vil bidra til å generalisere funnene i større grad.

Mer longitudinelle studier bør prioriteres med flere målepunkter. Slike studier kan kombinere fysiske faktorer som teknisk ferdighet, fysisk form og motivasjonsskala, med elevenes egne opplevelser og refleksjoner for å avdekke hvordan og om læring styrkes. I vår studie ble det ikke gjennomført noe systematisk oppfølging etter slutteventet. Det vil derfor være behov for

forskning som undersøker langvarige læringsutbytter hos elevene. Her kan det også være interessant å undersøke i hvilken grad elevene overfører erfaringene og ferdighetene fra perioden, til trening og i egen fritid.

I denne studien var hensikten å få frem elevenes subjektive opplevelser, og ikke faktisk fysisk utvikling. Ved å se på en kombinasjon av kvalitative opplevelser og kvantitative målinger av fysisk fremgang i en norsk kontekst ville gitt et mer helhetlig bilde, og i større grad dekket et større kunnskapshull, samt hvordan modellen bidrar til elevenes danning. I fremtidig forskning kan det også være hensiktsmessig at forskeren har en mer uavhengig rolle for å styrke troverdigheten ytterligere i funnene.

Et neste steg kan være å gjøre forskning på lærerrollen i SE-modellen og hvordan læreren kan legge til rette for best og mest mulig læring gjennom SE-modellen. Det kan være gjennom hvordan læreren veileder de ulike rollene og tilbakemeldingsstrategier, eller organisering av perioden.

7.2 Praktiske implikasjoner

Avslutningsvis vil vi komme med noen praktiske implikasjoner som kan være praktisk kunnskap ved gjennomføring av SE-modellen. Som tidligere nevnt er det viktig å være bevisst på gruppesammensetningen, og da spesielt på hvem som får trenerrollen. Trenerrollen har et stort ansvar gjennom perioden og må møte forberedt til timene. Dersom treneren ikke møter forberedt, vil det få konsekvens for læringsutbytte til alle i gruppa.

Det er også viktig som lærer at en gir elevene, da spesielt trenerrollen, god faglig veiledning gjennom perioden. Skal elevene ha ansvar for undervisning i styrketrening med apparat, må en som lærer være sikker på at trenerrollen har god kontroll på sikring for å kunne gjennomføre en forsvarlig undervisning. Som lærer bør du også gi trenerrollen veiledning og tips for hvordan lede undervisning for andre.

Vi så det også som meget fruktbart å ha en introduksjonstime før selve opplegget. Dette bidro til at elevene fikk en bedre forståelse og grunnlag for hvordan gjennomføre perioden. Det kan her være mulig å legge inn en ekstra introduksjonstime, for å sikre kvalitet i perioden. For vår del var det tidsbegrensning fra den tildelte klassen, som gjorde at vi ikke kunne gjennomføre to introduksjonstimer.

For å gjennomføre SE-modellen i undervisning krever det god kunnskap av læreren både om SE-modellen og aktiviteten som det skal undervises i. Dette vil bidra til å sikre kvalitet i elevenes utvikling. SE-modellen tilrettelegger for at elever tar over mange av de tradisjonelle oppgavene til læreren. Det vil derfor være viktig at læreren er trygg på og har god oversikt over rammene rundt modellen, for å tørre å gi fra seg ansvaret til elevene. Læreren vil i større grad ha en mer veiledende rolle, og må da ha god kunnskap på hva som kreves i de ulike rollene for å kunne lære dem bort.

8.0 Referanseliste

- Aaring, V. & Sandell, M.B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvningsfagets styringsdokumenter. I E.E. Vinje & J.Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, L. (2024) Innledning til kroppsøving for deltakelse i idretts- og bevegelseskultur. I Ø. Førland Standal (Red.), *Modellbasert praksis i kroppsøving* (s. 44-45). Cappelen Damm Akademisk
- Bjørke, L, Westlie, K., Moen, K. M., Nordli, T. K & Amundsen, M. (2020). Fra sightseringstur til tema-reise i fremtidens kroppsøvningsfag. Blogg.forskning.no. <https://blogg.forskning.no/kroppsoving/fra-sightseeingtur-til-tema-reise-i-fremtidens-kroppsovningsfag/1619972>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring I kroppsøvningsdidaktikk* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun V & Clarke V. (2020) 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 & Psychotherapy Research*. 21(21) 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide* (1.utg). SAGE.
- 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>

- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56–72.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A. & Kirk, D. (2021) *Models-based practice in physical education*. Routledge
- Erdvik, I.B., (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescence* [Doktoravhandling]. Norges Idrettshøgskole.
- Esser-Noethlichs, M. (2022). Kvalitativ bevegelseslæring i friidrett (2.utg). I I.Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s.223-236). Gyldendal Akademisk.
- Fjær, E.G. (2025). *Kvalitative intervjuer*. Universitetsforlaget.
- Fon, K., P. & Vinje, E., E., (2024) Sport education som pedagogisk rammeverk for kroppsøvingundervisning i en norsk kontekst. *Acta didactica Norden* 18(1) s. 1-20.
<https://doi.org/10.5617/adno.9927>
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirk, D. & Kinchin, G.D. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*. 9(3), 221-235.
<https://doi.org/10.1177/1356336X030093002>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

- Kolb, A. D. (2000). Den erfaringsbaserte læreprosess. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 47–66). Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.) Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Laxdal, A. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective* [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018) *Hvordan lese kvalitativ forskning*. (2.utg) Cappelen Damm Akademisk
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), s. 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hastie, P. & Wallhead, T. L. (2017a). Sport Education: A model for engaging teachers and students. *ACHPER Active and Healthy Journal*, 24, s. 7-10. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0092>
- Hordvik, M., (2024) Sport education. I Ø. Førland Standal (Red.), *Modellbasert praksis i kroppsøving* (s. 56-63). Cappelen Damm Akademisk
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2022) Modellbasert praksis -en visjon for fagfornyelsen i kroppsøving. I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (1.utg., s.191-217). Cappelen Damm Akademisk.
- Hordvik, M. & Bjørke, L. (2024) Sport education. I Ø. Førland Standal (Red.), *Modellbasert praksis i kroppsøving* (s. 56-63). Cappelen Damm Akademisk

Jåbekk, P., Aaring, V.F., Esser-Noethlichs, M. (2023) *Bevegelseslæring*. (1.utg). Gyldendal

Magnusson, P., & Malmström, M. (2023). Practice-near school research in Sweden: tendencies and teachers' roles. *Education Inquiry*, 14(3), 367–388.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2028440>

Metzler, M. & Colquitt, G. (2021) *Instructional models for physical education*. (4. utg) Routledge.

Moe, V. F. & Standal, Ø. (2013) Praktisk kunnskap og læring i kroppsøving. I V. F. Moe (red) *Å lære å bli lærer*. S. 162- 179. Cappelen damm akademisk

NOVA. (2025). Ungdata 2025: Nasjonale resultater. OsloMet -storbyuniversitetet.
<https://hdl.handle.net/11250/3211814>

Ommundsen, Y. (2013) Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 97 (2), s. 155-166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>

Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: busy happy and good? I T. Templin & J. Olsen (Red.), *Teaching in physical education* (s. 46-56). Human Kinetics Publishers.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2019) *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. (1.utg.) Cappelen damm.

Ravn, A. I. (2023) Tre psykologiske behov ifølge selvbestemmelsesteorien. I L. Klinge (red), *Autonomi, kompetence, samhörighed: trivsel og udvikling i pædagogiske kontekster*. S. 28-53. Akademisk forlag

Romdenh-Romluc, K. (2011) *Mearlau-Ponty and Phenomenology of Perception*. Routledge philosophy guidebooks

- 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, 432-451.
<https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1722042>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sikt (u.å.) Meldeskjema for personopplysninger i forskning. Hentet 26.02.26 fra: <https://sikt.no/studere-eller-forske/meldeskjema>
- Siedentop, D., Hastie, P. & Van der Mars, H. (2019) Complete guide to Sport Education. Human Kinetics
- Skilbrei, M., B. (2019) *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget
- Standal, Ø. F., (2024) fire hovedgrunnar for kroppsøving i skulen. I Ø. F. Standal (Red.), *Modellbasert praksis i kroppsøving* (s. 56-63). Cappelen Damm Akademisk
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020) “Ei mil vid og ein tomme djup”? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Jorunal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1).
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Stolz, S. A. & Thorburn, M. (2015): A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1032923>
- Universitetet i Agder. (u.å.) Etisk godkjenning (FEK), registrering av litteraturstudier, REK godkjente prosjekter. Hentet 26.02.26 fra: <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/helse-og-idrettsvitenskap/om/fek.html>

Universitet i Oslo. (2025, 11.nov). Nettskjema-diktafon mobilapp.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Universitet i Oslo. (u.å.). Autotekst – tale til tekst med Whisper fra OpenAi. Hentet

12.februar 2025. <https://www.uio.no/tjenester/it/lyd-video/autotekst/>

Vinje, E.E., Aaring, V. & Skrede, J. (2022). Hvordan forstå kroppsøving – når faget oppfattes så ulikt. I E.E. Vinje (Red), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. S. 15-37. Cappelen Damm Akademisk.

Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E., & Aasland, M. (2024). *Et forståelig kroppsøvingfag? Kroppsøvingfaget etter fagfornyelsen – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn: (Rapport fra FUSK-undersøkelsen 2022. Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge, nr. 139). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3119936>*

Vişcu, L. I. & Watkins, C. E. (2021) *A guide to clinical supervision: The supervision pyramid*. Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-821717-7.00005-4>

Quennerstedt, M., Öhman, J. & Öhman, M. (2011). Investigating learning in physical education. *Sport, Education and Society*. 16(2), s.159-177.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540423>

Ward, J. K., Hastie, P. A., Wadsworth, D. D., Foote, S., Brock, S. J., & Hollett, N. (2017). A Sport Education Fitness Season's Impact on Students' Fitness Levels, Knowledge, and In-Class Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 346–351. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1321100>

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. *Journal of Mathematics Teacher Education* 6, s. 185–194 (2003).
<https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>

World Health Organization. (2018) *More active people for a healthier world*. [Brosjyre]
<https://www.who.int/publications/i/item/9789241514187>

Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Anuar, M. A. B. M., Bai, X., & Bao, L. (2024). The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: a systematic review. *BMC public health*, 24(1), 949. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18243-0>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Bekreftelse på FEK-søknad



Helene Kvåle

Tidspunkt for godkjenning: 07/10/2025

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Styrketrening i kroppsøving gjennom Sport Education-Modellen - RITM0344108

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

Kommentar fra godkjenner:

Revidert søknad er godkjent av Fek.

Lykke til med studien!

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

UNIVERSITETET I AGDER

POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND

TELEFON 38 14 10 00

Vedlegg 2 – Godkjennelse fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
407478

Type vurdering
Automatisk

Dato
20.12.2025

Tittel

Styrketrening i kroppøving ved bruk av Sport Education

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Hilde Lohne Seiler

Student

Signe Antonie Knudsen

Akademisk nivå

Master

Behandlingsperiode

13.10.2025 – 30.06.2026

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

- Navn
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

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 3 – Infoskriv



UNIVERSITETET I AGDER

Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder

Styrketrening i kroppsøving ved bruk av Sport Education-modellen

Bakgrunn og hensikt:

Vi ønsker å gjennomføre en studie ved deres skole for å undersøke hvordan den pedagogiske modellen Sport Education (SE) kan brukes til å gjennomføre styrketrening i kroppsøving. SE-modellen baserer seg på sesonger istedenfor tradisjonelle inndelinger i kroppsøving. Forskning viser at pedagogiske modeller som SE kan bidra til økt elevengasjement, bedre læringsutbytte og en sterkere opplevelse av tilhørighet og mestring i kroppsøving. Målet er å se hvordan denne modellen kan bidra til elevenes læring og forståelse for styrketrening. I etterkant vil det gjennomføres intervju i grupper for å hente ut informasjon fra elevene.

Håper at du har lyst til å hjelpe oss gjennom å bidra med din unike erfaring. Du vil med dette bidra til forskning og utvikling innen kroppsøvfingsfaget

Hva innebærer deltakelse i prosjektet? Studien gjennomføres som en kvalitativ studie over 5 uker, der vi ønsker å undervise og intervju klassen din. Varigheten på intervjuene vil være ca. 1 time og vil gjennomføres i etterkant av den praktiske gjennomføringen. Alle intervju vil tas opp ved hjelp av en diktafon som er godkjent for formålet. Vi vil bruke telefon til å ta lydopptak av intervjuene. Intervjuene vil så bli transkribert og lydopptakene kryptert. I de praktiske øktene vil det være to forskere og lærer til stede som observerer. Det vil ikke bli tatt noen film/opptak under gjennomføringen av det praktiske.

Frivillig deltakelse: Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn til å trekke ditt samtykke til å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, skriver du under på samtykke skjemaet. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten noen konsekvenser. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte prosjektleder/kontaktperson (se under).

Hva skjer med informasjon om deg? Data som blir registrert skal kun brukes slik som beskrevet i «hva innebærer deltakelse i prosjektet». Opplysningene vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Som deltaker vil du få et ID nummer. Transkribering og observasjoner knyttes til dette ID nummeret. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til ID nummeret. Nøkkelfilen vil oppbevares nedlåst hos prosjektansvarlige (Helene Kvåle, Signe ~~Antonic~~ Knudsen og veiledere Hilde Lohne Seiler og Erik ~~Kaarstein~~), samt destrueres etter endt datainnsamling og behandling. Innsamlet anonymiserte data vil bli benyttet til masteroppgave, samt mulig publisering i tidsskrift. Som deltaker har du rett til å få innsyn i data som er registrert på deg selv. Data vil oppbevares avidentifisert (anonymt) på prosjektledernes passordbelagte PC, med to-faktor autentisering. De avidentifiserte (altså anonyme data, uten innhold av personopplysninger) vil bli oppbevart i opptil 2 år etter at prosjektet er avsluttet.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg: Hvis du sier ja til å delta i prosjektet, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigeret eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Så lenge personopplysninger om deg eksisterer har du rett til å få disse slettet. Dette gjelder uavhengig av om du velger å trekke deg, eller om personopplysningene inngår i publikasjoner. Videre kan du få utlevert en kopi av dine



personopplysninger, og du har alltid mulighet til å klage til Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med SIKT (e-post: kontakt@sikt.no, telefon: 73984040)

Med vennlig hilsen

Helene og Signe

Helene Kvåle / Signe ~~Antonie~~ Knudsen

Lektorstudent

Avdeling for lærerutdanning

~~Univeristet~~ i Agder

Mobil: +47 916 40 459 / Mobil: +47 468 93 604

Helenekv@uia.no / Signeak@uia.no

Erik ~~Kaarstein~~ (universitetslektor)/ Hilde Lohne Seiler (førsteamanuensis)

Veileder/kontaktperson

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Universitetet i Agder

Mobil: +47 41284904 / +47 96517980

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

Trond ~~Hauso~~ (Rådgiver)

Kontaktperson

IT-avdeling

Universitet i Agder

Mobil: +47 93601625

trond.hauso@uia.no



Samtykke til deltakelse i prosjektet:

Styrketrening i kroppsøving ved bruk av Sport Education-modellen

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

For ytterligere informasjon angående dine rettigheter, sjekk:

<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/rettighetene-til-de-registrerte-i-forskningsprosjekter>

Jeg er villig til å delta i prosjektet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om prosjektet

(Signert, rolle i prosjektet, dato)

Vedlegg 5 – Intervjuguide

Intervjuguide elever

En kvalitativ studie om bruk av sport education modellen i styrketrening

Innledning: starte lydopptak her

- Presentere oss selv
- Informere intervjusituasjon: lydopptak, personvern (SIKT/FEK), kan til enhver tid trekke seg
- Informere prosjektets problemstilling og hensikt
 - «Hvordan opplever elevene styrketrening i kroppsoving ved hjelp av Sport Education (SE)-modellen?»

Intro (generelt)

- Alder
- Kjønn
- Utdannelse
- Erfaring styrketrening
- Ditt forhold til fysisk aktivitet
- Tidligere erfaring med å trene sammen med andre eller alene?
- Din rolle i perioden?

Innledende: hvordan vil du kort, en setning, oppsummere perioden du nå har vært en del av.

Hovedtema 1: Styrketrening

Hovedspørsmål 1:	Basert på dine erfaringer med <u>perioden....</u>
	Oppfølgingstema:
Hvordan opplevde du å trene <u>crossfit</u> i denne styrketreningsperioden?	Læringsutbytte: muskelbruk, teknikk
	Konkret erfaring
	Motivasjon?
	Prestasjon?

Hovedtema 2: SE-modellen

Hovedspørsmål 2:	Basert på dine erfaringer med <u>perioden....</u>
	Oppfølgingstema:
Hvordan opplevde du å trene etter SE-modellen?	Forbedring
	Rådgiving fra andre
Modellen generelt, på hvordan det er å ha roller og oppsettet i SE-modellen fungerer generelt.	Hvordan påvirket treningsform teknikk
	Konkret erfaring
	Roller
	Medbestemmelse
	Ta med punkter fra SE-modellen her som stikkord
	Læringsutbytte: samarbeid, <u>tilbakemelding</u> , roller

Hovedtema 3: Styrketrening i SE-modellen

Hovedspørsmål 3:	Basert på dine erfaringer med <u>perioden...</u>	
	Oppfølgingstema:	Ferdigheter
Hvordan opplevde du styrketreningsperioden ved bruk av SE-modellen	Personlig utvikling	Kunnskap
	Konkret erfaring	Motivasjon
	Motivasjon	Prestasjon
	Prestasjon	

Avslutning:

1. Hvis vi skulle gjort dette en gang til, hva kunne vi gjort for at det skulle blitt et enda bedre opplegg?
2. Er det noe du ønsker å legge til som vi ikke har snakket om?
3. Takk for at du kunne stille

Hvis du skulle anbefalt SEM til andre – hva ville du trukket frem som det viktigste?

Vedlegg 6 – Planleggingsskjema

Gjennomførelse av styrketrening med Sport Education

Kompetansemål etter vg2:

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

Læringsmål:

- Eleven skal kunne samarbeide med andre elever underveis
 - Med samarbeid menes at elevene skal bidra til læring for andre ved å forklare og vise øvelser, samt støtte elever med å mestre og gjennomføre opplegget.
- Eleven skal ha kunnskap om funksjonell teknikk i ulike styrkeøvelser.
 - Funksjonell teknikk i styrketrening betyr å utføre øvelser som forbedrer styrke og bevegelse gjennom en riktig form og bruk av flere muskelgrupper samtidig
- Eleven skal kunne reflektere over egen innsats og utvikling
- Eleven skal kunne gjennomføre konkurransepregede økter på en funksjonell måte.
 - Med funksjonell måte menes at eleven skal følge regler for gjennomføring av konkurranse og ta hensyn til de andre elevene som konkurrerer.

Kompetansevisning:

Elevene vil mot slutten av hver økt få avsatt tid til å reflektere og samtale innad i de ulike lagene. Dette vil gjøres som en «utøversamtale» av treneren. Tiden skal brukes på å vurdere egen innsats, utvikling og veien videre. Treneren vil være ansvarlig for å gjennomføre samtalene, notere det ned og ta i bruk det som kommer frem i samtalen til videre planlegging og vurdering av egen økt. På denne måten vil elevene få mulighet til å vise evne til refleksjon knyttet til egen prestasjon, samt gi mulighet for mer enn bare fysisk utvikling mellom øktene. Se under for refleksjonsskjema.

Innleveringer:

Treneren skal levere inn øktplan før økta skal holdes. Treneren må også ha kontroll på utøverne sine at de gjennomfører 2 økter i løpet av uka. (hvem som har andre treninger og gjennomfører den og hvem som skal gjennomføre den samme økta som de hadde i kroppøvingstimen)

Utøverne leverer en treningslogg i etterkant av hele gjennomføringen. Denne skal inneholde hva slags økt de gjorde og hvordan den opplevdes. (Fotballtrening, etc er en godkjent aktivitet).

	Kaptein	Utøver 1	Utøver 2
Hvordan opplevde du økten i dag?			
Hvordan vil du vurdere din egen innsats på en skala fra 1-6. Begrunn! (Hvorfor var den lav/hvorfor var den høy?)			
Hva motiverte deg mest under økten?			
Hva var den største utfordringen i dagens økt?			
Hvordan opplevde du samarbeidet/stemningen i gruppa?			
Noe som kan bli gjort bedre i neste økt?			

<u>Uke(Tema)</u>	Hva	Hvordan	Hvorfor
Oppstart		Lager et skjema med info om perioden, oversikt over øvelsene for å informere elevene. Ønsker å bruke 10-20 minutter av en annen time for å forklare kort til elevene slik at de får mulighet til å forberede seg litt til første timen.	
U1	Planlegging og introduksjon	Samle laget, bli enige i laget hvordan de vil gjennomføre perioden og målsettinger. Planlegge timer fremover Gjennomgang av øvelsene som skal brukes i perioden – ledes av Signe og Helene.	
U2	Teknikk øvelser	Treneren lager et opplegg som gjennomføres	
U3	Mengde trening	Treneren lager et opplegg som gjennomføres	
U4	Mengdetrening/prøve crossfit event	Vi lager et mini – event der elevene får prøve seg frem mot det store eventet	
U5	Crossfit event	Event som beskrevet under, med poengsystem som kårer en vinner til slutt.	

Roller

19 ~~stk~~ i klassen, 4 per lag, 5 lag

Lagoppsetning:

Rollene vil bli utdelt på forhånd av Signe og Helene i samarbeid med faglærer.

Rolle:	Hva:	Lekse
Trener	• Forbereder 2x økter per uke til utøverne som bidrar til progresjon i de valgte øvelsene. • Trener skal være forberedt til hver time • Treneren må tilegne seg kunnskap ved å sette seg inn i ulike øvelser (teknikk)	• Lage 2x økter per uke til utøvere
Kaptein	• Lede laget og gå foran som et godt forbilde. • Passe på at alle blir inkludert og sett • Får et ekstra ansvar under slutteventet • Samme oppgaver som utøver	• Sørge for at alle gjennomfører økten sin • Gjennomføre økt fra trener
Utøver	• Gjennomføre øktene som treneren har planlagt, i tillegg til å gjennomføre 1 egentrening utenom skoletid.	• Gjennomføre økt fra trener
Utøver	• Gjennomføre øktene som treneren har planlagt, i tillegg til å gjennomføre 1 egentrening utenom skoletid.	• Gjennomføre økt fra trener

Sluttevent:

Ledes av Signe og Helene.

Trenere blir til dommere. De dømmer ikke laget de selv har trent. Kaptein får hovedansvar for å lede laget.

	Hva	Treningsformat	Gjennomføring	Rangering
Event 1	120 burpees	For Time	Tot rep innad i laget. YGIG.	Etter tid Lavest = Best
Pause: 5 min				
Event 2	20 knebøy 15 butterfly sit-ups 10 push-ups	AMRAP 12 min	Individuelt og samtidig. Teller totale runder innad i laget.	Etter antall runder Flest = Best
Pause: 5 min				
Event 3	20 shoulder tap 20 hoppende knebøy 20 push-ups 20 leg raises	For Time	Alle gjør en runde hver.	Etter tid Lavest = Best
Pause: 5 min				
Event 4	100 mountain climbers (teller hvert ben) 100 knebøy 100 butterfly sit-ups 60 push-ups 60 burpees	For Time	Tot rep innad i laget. YGIG.	Etter tid Lavest = Best

Poengsystem

Poeng ut ifra hvilken plassering i hvert event.

1.plass: 10 poeng

2.Plass: 7 poeng

3.plass: 5 poeng

4.plass: 3 poeng

Øvelser

Øvelse	Krav	Fokus teknikk
Burpees	Brystet ned i bakken og henda over hodet	
Knebøy	Rumpa under knær	
Butterfly situps	Henda i bakken bak og ta på tærne foran	
Push-ups	Brystet en knyttneve fra bakken	
Utfall	Kneet i bakken	
Shoulder-tap		Ingen svaiing (stabilisere kjerne)
Hoppende knebøy	Rumpa under knær, begge bein lette fra bakken	
Leg raises	Strake bein, hender under hofta	
Mountain climbers	Knær opp til bryst	

Vedlegg 7 – Utskrift til elever

Lag navn: _____

Roller

Trener: _____

Kaptein: _____

Utøver 1: _____

Utøver 2: _____

Rolle:	Hva:	Lekse
Trener	• Forbereder 1x økter per uke til utøverne som bidrar til progresjon i de valgte øvelsene. • Trener skal være forberedt til hver time • Treneren må tilegne seg kunnskap ved å sette seg inn i ulike øvelser (teknikk)	• Lage 1x økter per uke til utøvere som kan gjennomføres to ganger.
Kaptein	• Lede laget og gå foran som et godt forbilde. • Passe på at alle blir inkludert og sett • Får et ekstra ansvar under slutteventet • Samme oppgaver som utøver	• Sørge for at alle gjennomfører økten sin • Gjennomføre økt fra trener/egentrening
Utøver	• Gjennomføre øktene som treneren har planlagt, i tillegg til å gjennomføre 1 egentrening utenom skoletid.	• Gjennomføre økt fra trener/egentrening
Utøver	• Gjennomføre øktene som treneren har planlagt, i tillegg til å gjennomføre 1 egentrening utenom skoletid.	• Gjennomføre økt fra trener/egentrening

Målsetninger for laget:

Læringsmål:

- Eleven skal kunne samarbeide med andre elever underveis
 - Med samarbeid menes at elevene skal bidra til læring for andre ved å forklare og vise øvelser, samt støtte elever med å mestre og gjennomføre opplegget.
- Eleven skal ha kunnskap om funksjonell teknikk i ulike styrkeøvelser.
 - Funksjonell teknikk i styrketrening betyr å utføre øvelser som forbedrer styrke og bevegelse gjennom en riktig form og bruk av flere muskelgrupper samtidig
- Eleven skal kunne reflektere over egen innsats og utvikling
- Eleven skal kunne gjennomføre konkurransepregede økter på en funksjonell måte.
 - Med funksjonell måte menes at eleven skal følge regler for gjennomføring av konkurranse og ta hensyn til de andre elevene som konkurrerer.

Vurderingskriterier:

	Lav	Middels	Høy
Eleven skal kunne samarbeide med andre elever underveis	Eleven samarbeider sjelden med andre; Kommuniserer dårlig med gruppen og tar ikke initiativ.	Eleven samarbeider med andre i noen grad; kommuniserer delvis med gruppen og bidrar i noen grad til felles målsettinger.	Eleven samarbeider effektivt med andre; viser aktivt initiativ, deler kunnskap og kommuniserer godt med gruppen.
Eleven skal ha kunnskap om funksjonell teknikk i ulike styrkeøvelser.	Eleven har begrenset kunnskap om funksjonell teknikk; kan identifisere noen få teknikkaspekter i styrkeøvelser.	Eleven har grunnleggende kunnskap om funksjonell teknikk; kan beskrive og anvende teknikkaspekter i noen styrkeøvelser.	Eleven har god kunnskap om funksjonell teknikk; kan beskrive, anvende, og vurdere teknikk i et bredt utvalg styrkeøvelser.
Eleven skal kunne reflektere over egen innsats og utvikling	Eleven viser begrenset evne til å reflektere over egen innsats og utvikling; gir få konkrete eksempler og en dårlig analyse av egen læring.	Eleven viser evne til å reflektere over egen innsats og utvikling ved å gi konkrete eksempler; identifiserer styrker og svakheter.	Eleven viser dyp refleksjon over egen innsats og utvikling med klare eksempler; setter seg mål for videre forbedring og gir innsiktsfulle analyser av egen læringsprosess
Eleven skal kunne gjennomføre konkurransepregede økter på en funksjonell måte.	Eleven har vanskeligheter med å gjennomføre konkurranseøkten; Eleven følger ikke regler og tar ikke hensyn til andre elever	Eleven gjennomfører konkurranseøkten på en delvis funksjonell måte; Følger regler delvis og tar i noen grad hensyn til andre elever.	Eleven gjennomfører konkurranseøkten på en god funksjonell måte; Følger regler godt og tar i hensyn til andre elever rundt.

Økt 1: Lærerstyrt

Hva	Tid	Øvelser
Oppstart	5 min	
Gjennomgang av øvelser	15 min	
Planlegging av perioden i lag	30 min	
Avslutning felles	10 min	

Økt 2: Elevstyrt

Fokus: Teknikk			
HVA	HVORDAN	TID	ØVELSER
OPPVARMING			
HOVEDDEL			
AVSLUTNING			

Refleksjon:

	Kaptein	Utøver 1	Utøver 2
Hvordan opplevde du økten i dag? Begrunn kort.			
Hvordan vil dere vurdere egen innsats (samarbeid, ga ikke opp)? Begrunn kort.			
Hva motiverte dere mest under økten?			

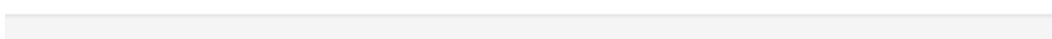
Hva var den største utfordringen i dagens økt? Begrunn kort.			
Hvordan opplevde dere samarbeidet/stemningen i gruppa?			
Noe som kan bli gjort bedre i neste økt?			

Økt 3: Elevstyrt

Fokus: Mengdetrening			
HVA	HVORDAN	TID	ØVELSER
OPPVARMIN G			
HOVEDDEL			
AVSLUTNING			

Refleksjon:

	Kaptein	Utøver 1	Utøver 2
Hvordan opplevde du økten i dag? Begrunn kort.			
Hvordan vil dere vurdere egen innsats (samarbeid, ga ikke opp)? Begrunn kort.			
Hva motiverte dere mest under økten?			



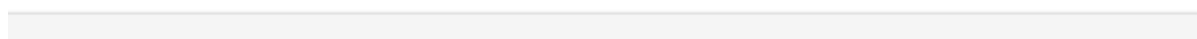
Hva var den største utfordringen i dagens økt? Begrunn kort.			
Hvordan opplevde dere samarbeidet/stemningen i gruppa?			
Noe som kan bli gjort bedre i neste økt?			

Økt 4: Elevstyrt

Fokus: Teknikk			
HVA	HVORDAN	TID	ØVELSER
OPPVARMING			
HOVEDDEL			
AVSLUTNING			

Refleksjon:

	Kaptein	Utøver 1	Utøver 2
Hvordan opplevde du økten i dag? Begrunn kort.			
Hvordan vil dere vurdere egen innsats (samarbeid, ga ikke opp)? Begrunn kort.			
Hva motiverte dere mest under økten?			



Hva var den største utfordringen i dagens økt? Begrunn kort.			
Hvordan opplevde dere samarbeidet/stemningen i gruppa?			
Noe som kan bli gjort bedre i neste økt?			

EKSEMPEL:

FOKUS: Mengdetrening			
HVA	HVORDAN	TID	ØVELSER
OPPVARMING	10 min: <u>Burpee</u> ladder 10 min.	10 min	<u>Burpee</u>
HOVEDDEL	AMRAP15 & FT15 Pause mellom hver 5 min	40 min	AMRAP15: 5 Burpees 10 Push ups 20 <u>Knebøy</u> FT 15: 10 <u>burpee</u> 20 <u>hoppende knebøy</u> 10 burpees 40 butterfly sit-ups 10 burpees 50 mountain climbers
AVSLUTNING	Refleksjon: Samles i en sirkel og går gjennom refleksjonsarket	10 min	

Øvelser

Øvelse	Krav	Fokus teknikk	Muskelområde
<u>Burpees</u>	Brystet ned i bakken og henda over hodet	Brede bein i landing	Hel kropp
Knebøy	Rumpa under knær		Lår og sete
Butterfly situps	Henda i bakken bak og ta på tærne foran		Mage
Push- <u>ups</u>	Brystet en knyttneve fra bakken		Bryst og triceps

Utfall	Kneet i bakken		Lår og sete
<u>Shoulder-tap</u>		Ingen svaiing (stabilisere kjerne)	Mage og skuldre
Hoppende knebøy	Rumpa under knær, begge bein lette fra bakken		Lår og sete
Leg <u>raises</u>	Strake bein, hender under hofta		Mage
<u>Mountain climbers</u>	Knær opp til bryst		Mage og skuldre