

Håvard Berggaard Larsen

---

## Min egen trening

Et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt om elevers erfaringer med et egentreningsopplegg i kroppsøving

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning og frilutslivsstudier  
Norges idrettshøgskole, 2020

## Sammendrag

Oppgavens omhandler elevers erfaring med egentrening kroppøving. Egentreningen gjennomføres ved at elever deltar i et aksjonsforskningsprosjekt, med en spesifikk egentreningsoppgave utviklet i samhandling med en kroppøvlingslærer.

Egentreningsopplegget er gjennomført med en 2. klasse på videregående skole, gjennomført med 14 elever over fire timer med kroppøving, og fem hovedinformanter.

Oppgaven er forankret teoretisk gjennom noen av Michel Foucault sine teorier og perspektiver, og her forankres oppgavens vitenskapssyn. Sentralt er Foucaults teori om «selvets teknologier», og diskursive kunnskapssyn/ perspektiv. Egentreningsopplegget og undersøkelse av elevens arbeid og erfaring med opplegget, undersøkes som et sosialt konstruert fenomen.

Videre er opplegget utformet med sikte på å legge til rette for at elever skal kunne reflektere over og ta «eierskap» over sin egen trening i et åpent og elevsentrert egentreningsopplegg. Observasjon av elevens gjennomføring, logger og refleksjonsoppgaver og intervjuer, utgjør det samlede kvalitative materialet. Analysene av materialet er bygget opp ved å starte med nærhet til elevenes formuleringer, og trekker videre på annen forskning, andre erfaringer og *selvets teknologier* som teoretisk tilgang. Herunder fremkommer det at elevenes forståelse av «trening» er mangfoldig og flytende i tråd med deres egne erfaringer med «å trene» selv. Analysen viser at hvordan «trening» blir fremstilt i prosjektet, sosiale faktorer, og sosiomaterielle faktorer spiller inn på hvordan elevene velger å trene i et egentreningsopplegg. Elevene har liten erfaring med selvrefleksjon om egen trening, men kan også i dialog reflektere over sin egen trening, ved å øve og møte utfordringer fra studentforskeren. Til tross for liten erfaring med dette, kan elevene lære gjennom å trene på nettopp refleksjon.

Oppgavens funn diskuteres videre i lys av hvordan undervisning av tradisjonell egentrening og treningslære blir kontekstualisert. Tradisjonell egentrening og treningslære kjennetegnes ved at elever skal få kunnskap *om* trening og prinsipper for trening. I lys av tverrfaglig innhold og fokusområder i ny læreplan, diskuteres det hvordan egentrening i kroppøving kan undervises på flere og andre måter.

I oppgaven antydes det at rammene for egentreningsopplegget, som har blitt undersøkt, kan fungere som en hensiktsmessig tilnærming for å arbeide med tverrfaglige elevsentrerte formål og læringsprosesser i ny læreplan i kroppsøving. I diskusjonen argumenteres det for at egentrening i kroppsøving bør gjøres slik at elevene tilbys flere ulike måter å arbeide på for å nå fagets ulike formål og kompetansemål. Det argumenteres for at elever både bør arbeide med opplegg der de lærer om trening og opplegg rettet mot at elevene skal reflektere (kritisk) over sin egen trening, og oppdage *seg selv* i egentreningen.

I oppgaven antydes det at rammene for egentreningsopplegget som har blitt undersøkt kan fungere som en hensiktsmessig tilnærming for å arbeide med tverrfaglige elevsentrerte formål og læringsprosesser i ny læreplan i kroppsøving. I diskusjonen fremkommer det at egentrening i kroppsøving bør gjøres på flere ulike måter for å nå fagets ulike formål og kompetansemål. Det argumenteres for at elever både bør arbeide med opplegg der de lærer om trening og opplegg rettet mot at elevene skal reflektere over sin egen trening.

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Et diskursivt perspektiv på egentrening i kroppsøving.....	9
1.2 Selvbiografisk situering.....	10
1.3 Praksis og innhold i kroppsøvingfaget .....	11
1.4 Problemstilling .....	13
1.5 Kontekstualisering - historisk skissering av treningslære og egentrening .....	14
1.6 Aktualisering .....	19
1.7 Tidligere forskning om egentrening i kroppsøving.....	21
1.7.1 Inspirasjon til utforming av et egentreningsopplegg gjennom en «øvingsmodell» .....	24
1.8 Videre oppbygning av oppgaven: .....	25
<b>2. Teori</b> .....	<b>26</b>
2.1 Paul-Michel Foucault (1926-1984) Den «posisjonsløse» tenkeren.....	26
2.2 Bruk av Foucault i vitenskapelig arbeid.....	27
2.3 Foucaults tidlige arbeid .....	27
2.4 Makt.....	28
2.5 Foucaults senere arbeid.....	29
2.6 Selvomsorg i antikken .....	30
2.7 Selvets teknologier .....	31
2.8 Refleksivt aktørskap .....	35
<b>3. Metode</b> .....	<b>36</b>
3.1 Aksjonsforskning .....	36
3.2 Å produsere materiale .....	38

3.2.1	Utvalg .....	38
3.2.2	Beskrivelse av oppgaveteksten for egentreningsperioden .....	39
3.2.3	Observasjon .....	41
3.2.4	Refleksjonsoppgaver og logg .....	43
3.2.5	Semistrukturert intervju .....	44
3.2.6	Intervjuguide og pilotintervju .....	45
3.2.7	Gjennomføring av intervjuene .....	47
3.2.8	Transkribering .....	49
3.2.9	Forskerrollen.....	50
<b>3.3</b>	<b>Analyseprosessen .....</b>	<b>51</b>
<b>4.</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>Gjennomføring av intervensjonerende observasjon .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Presentasjon av elevene i prosjektet.....</b>	<b>57</b>
<b>4.3</b>	<b>Samlet om utvalgets erfaringer.....</b>	<b>60</b>
4.3.1	Line .....	60
4.3.2	Silje .....	61
4.3.3	Sindre.....	62
4.3.4	Fredrik .....	63
4.3.5	Kristoffer .....	64
4.3.6	Oppsummering og sammenligning.....	64
<b>4.4</b>	<b>Utførelse/gjennomføring av et egentreningsopplegg .....</b>	<b>65</b>
4.4.1	Line .....	65
4.4.2	Silje.....	67
4.4.3	Sindre.....	68
4.4.4	Fredrik .....	69
4.4.5	Kristoffer .....	70
4.4.6	Oppsummering og sammenligning.....	71
<b>4.5</b>	<b>Å ta refleksivt aktørskap over egen trening .....</b>	<b>72</b>
4.5.1	Line .....	72
4.5.2	Silje.....	73
4.5.3	Sindre.....	75
4.5.4	Fredrik .....	78
4.5.5	Kristoffer .....	79
4.5.6	Oppsummering og sammenligning.....	81
<b>5.</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>84</b>
<b>5.1</b>	<b>Bruken av Foucaults teori om selvets teknologier som tilgang til et egentreningsopplegg .....</b>	<b>84</b>
<b>5.2</b>	<b>Pedagogiske betraktninger i lys av elevenes arbeid med et egentreningsopplegg .....</b>	<b>87</b>
5.2.1	Valgfrihet som pedagogisk verktøy i et egentreningsopplegg.....	87
5.2.2	Rom, utstyr og andre fasiliteter .....	88
5.2.3	Refleksjoner om egne opplevelser i egen trening .....	88
5.2.4	Egentreningsperiodens varighet.....	89
5.2.5	Læring gjennom å gi plass til det uplanlagte .....	89

5.3	Egentrening sett i lys av den nye læreplanens formål og intensjoner .....	90
<b>6.</b>	<b>Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....</b>	<b>93</b>
6.1	Reliabilitet og validitet.....	93
6.2	Overførbarhet .....	94
<b>7.</b>	<b>Etikk .....</b>	<b>96</b>
<b>8.</b>	<b>Veien videre .....</b>	<b>99</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>100</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>105</b>

## Forord

Utrolig hvor fort fem år ved NIH har gått. «Tiden flyr fort i godt lag» sies det. Noe som absolutt har vært gjeldende for meg og min studietid ved NIH. Jeg er veldig takknemlig for å ha hatt så mange bra mennesker rundt meg gjennom min studietid. Ikke overaskende skriver jeg dette forordet samme dag som jeg må levere masteroppgaven. Flere av dere som kjenner meg godt skal få lov til å le litt av det. Men det er ikke bare prokrastinering og sandvolleyball som har ført til at jeg leverer på dagen. Det ligger også en stor mengde arbeid bak denne oppgaven, der jeg har gjennomført et relativt ambisiøst aksjonsforskningsprosjekt. Selv om prosjektet til tider har vært svært utfordrende å arbeide med har jeg også lært masse og utviklet meg selv, særlig gjennom de teoretiske perspektivene jeg har arbeidet med.

Det skal også nevnes at mitt prosjekt om egentrening plutselig fikk en veldig aktualitet i skolen, da hele samfunnet stengte ned i mars 2020. Denne tiden var en rar tid å jobbe med masteren i. Jeg fikk plutselig bedre tid til å jobbe med oppgaven, samtidig ble det vanskeligere å strukturere hverdagen og holde fokus.

Jeg vil i dette forordet benytte meg muligheten av å takke mine mest sentrale støttespillere gjennom studietiden og i arbeidet med oppgaven. Aller først vil jeg rette en takk til min veileder Gunn Helene Engelsrud, en meget stødig, motiverende og engasjert veileder. Takk for hjelpen.

Videre vil jeg takke kollektivet, bestående av Simen og Stian, som har vært gode samtalepartnere og støttespillere på alle mulige måter gjennom hele min studietid. Jeg vil også takke mine nærmeste venner for en fantastisk studietid. Jeg vil takke Charlotte for støtte og pleie de siste månedene, da jeg ikke har vært litt i min «egen boble». Til slutt velger jeg å takke mamma og pappa for all støtte og hjelp til korrektur.

Takk.

Tyristrand. Juni 2020

Håvard Berggaard Larsen

# 1. Innledning

Masteroppgaven i idrettsvitenskap er skrevet med tilhørighet til Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, ved *Norges idrettshøgskole* (NIH). Temaet er (elevers) egentrening i kroppsøvningsfaget, posisjonert som et sosialt fenomen. Oppgaven er designet som et aksjonsforskningsprosjekt, der jeg har vært involvert i gjennomføringen av et egentreningsprosjekt i kroppsøving i en 2. klasse på en videregående skole.

I min analyse har jeg brukt Foucaults teori; «*technologies of the self*», en analytisk teori utviklet for å undersøke ulike selvtransformerende praksiser i antikken. Jeg har brukt den norske oversettelsen «selvets teknologier».

Innledningsvis har jeg valgt å presentere oppgavens teoretiske perspektiv, mine egne relevante erfaringer, oppgavens tematikk, problemstillinger og tidligere forskning på egentrening.

## **1.1 Et diskursivt perspektiv på egentrening i kroppsøving**

I arbeidet med denne oppgaven har jeg benyttet meg av et diskursivt perspektiv (for å kunne kaste et teoretisk blikk) på egentrening som sosialt fenomen. Med diskursivt perspektiv mener her det «blikk» jeg gjennomgående bruker som oppgavens logikk og syn på kunnskap og praksis. Jeg bygger på Foucaults (1972) brede tilnærming til diskurs, der en diskurs referer til noe «mer» utover det som blir kommunisert med (tale- og skrift) språk. Mitt diskursive perspektiv samsvarer med hvordan Aasland (2019) bruker Foucaults diskursteori: «diskurs(er)» kan ses på som formende praksiser der «diskursen både representerer og skaper bestemte måter å forstå verden eller et fenomen på» (Aasland, 2019, s. 39-40). Kunnskap og praksis blir gjennom et diskursivt perspektiv forstått som er sosialt konstruert, dvs et syn på kunnskap og praksis som produsert gjennom historien og samtidig produkt av historiske forhold. Kunnskap er alltid i endring og har ikke faste rammer. Et diskursivt perspektiv gir muligheter for å undersøke og fremheve det som kan bli tatt for gitt ved egentrening som praksis, som også er bundet opp av historiske forhold. I min undersøkelse av praksisen har perspektivet gitt muligheter for å tydeliggjøre og fremheve hvordan ulike diskurser produserer og reproducerer bestemte måter å vite på, i tilknytning til det sosiale

fenomenet egentrening. Gjennom å lese Foucaults (1990) teori om *selvets teknologier* har jeg også fått øynene opp for at det finnes flere måter å ha kunnskap og å vite noe på. Gjennom å et diskursivt perspektiv, vil ulike diskurser representerer ulike bestemte måter å vite på. Et sentralt moment i oppgaven, gjennom tilnærmingen jeg har valgt har vært å undersøke hvordan elever arbeider med sin egentrening og få frem flere ulike måter å arbeide med praksisen.

## **1.2 Selvbiografisk situering**

Som allerede sagt, er dette prosjektet et aksjonsforskningsprosjekt, plassert innenfor kvalitativ forskning. Kjernen i aksjonsforskningsprosjektet var å prøve ut et opplegg for egentrening, designet av meg. Jeg intervenerte med andre ord i elevens handlinger før, under og etter at de gjennomførte sin egentrening. En slik tilnærming stiller krav til at forskeren reflekterer over og problematiserer sine egne handlingsvalg (Stjernstrøm, 2004; Fangen, 2010). I et kvalitativt prosjekt er forskeren sentral i arbeidet med og produksjon av datamateriale, og det oppfordres derfor i metodelitteraturen at forskeren reflekterer over sin egen posisjon (Thaagaard, 2013). Jeg har derfor valgt å foreta en selvbiografisk situering, i den hensikt å gi innblikk i min bakgrunn og tidligere erfaringer med (egen)trening. Erfaringer jeg anser som relevante for oppgavens tema, som viser hvordan jeg tenker/har tenkt om, og min interesse for, fenomenet egentrening. Jeg trekker også inn litteratur som har formet mine tanker om (egen)trening i min studietid, som også har inspirert meg til å designe et aksjonsforskningsprosjekt om egentrening i kroppsøvfingsfaget.

I oppveksten var jeg aktiv og mye ute i naturen. Jeg trivdes godt i organisert barneidrett, med fotball og langrenn. Jeg utforsket også andre aktivitetsformer/idretter på fritiden, og likte å prøve ut og lære meg nye ferdigheter og bevegelser. Jeg var i godt selskap med mange andre idrettsinteresserte elever som alle trivdes godt med å prestere og konkurrere i ulike idretter.

På videregående valgte jeg en idrettslinje der jeg brukte mye av tiden på skiskyting. I løpet av videregående tilegnet jeg meg mye naturvitenskaplig kunnskap om trening. Mye av denne kunnskapen anvendte jeg også i min egen trening. På denne tiden befant jeg meg hovedsakelig innenfor en tankegang/perspektiv der egen kropp var et slags

«maskineri», som jeg ønsket at skulle prestere best mulig i en konkurransesituasjon, der «det mentale» kunne påvirke min kropps evne til å prestere (satt litt på spissen).

Forståelsen jeg hadde av «trening» var tilsvarende forståelse jeg hadde av «helse». Jeg forsto helse i hovedsak som noe objektivt og målbart. Denne forståelsen ble utfordret da jeg i mitt andre år på NIH leste jeg boken “*Hva er helse*” av Mæland (2009). Det beriket min daværende (naturvitenskaplige) forståelse av «helse». Videre i studieløpet har jeg blitt stadig mer oppmerksom på hvordan språkbruken om disse fenomener fungerer formende på de fenomener de omtaler (her egen kropp og helse).

Kunnskapstilfanget mitt er utvidet med lesning om hvordan strukturer (diskurser) i samfunnet er med på å forme individets helse og helseforståelse. Videre også om hvordan kroppsøvfingsfaget har blitt og blir formet av det kritiske forskere omtaler som helsismediskursen (Aasland, 2019). Jeg ble opptatt av at en individsentrert «vestlig» kultur gir mange begrensninger i å ansvarliggjøre den enkeltes egne valg og handlinger, og ble oppmerksom på at det finnes flere veier til «god helse» (McEvelly, Verheul, Atenco & Jess, 2014). De seinere årene viet jeg mer tid til å lese litteratur som problematiserer kroppsøvfingsfagets praksis og innhold, noe jeg vil belyse videre for å identifisere/avgrense oppgavens tematikk.

### **1.3 Praksis og innhold i kroppsøvfingsfaget**

I forskning på det kroppsøvfingsfaglige feltet har flere kritisert undervisningen i faget for ikke å imøtekomme/eller avvike fra læreplanenes formål og pedagogiske anbefalinger fra forskningslitteraturen (Aasland, 2019). Forskning som omhandler fagets innhold viser at undervisningen domineres av tradisjonelle ballspill som basketball, volleyball og fotball, selv om læreplanen henviser til et mye bredere innhold i faget enn tradisjonelt ballspill (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli 2018). Undervisning i faget domineres også av å være lærersentret, der læreren viser og forklarer hva elevene skal gjøre (Standal, Moen & Westlie, 2020). Aasland (2019) viser i sin doktoravhandling at kroppsøvfingslærere er plassert i/og reproduseres av diskurser om intensitet og aktivitet, slik at elevene kan få et målbart «treningsutbytte» av kroppsøvfingstimene. Denne forskningen samsvarer også med hvordan flere kritiske svenske forskere kritiserer faget (idrott och hälsa) i Sverige (Larsson & Karlefors, 2015; Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015).

Et spørsmål jeg har blitt stadig mer opptatt av er utfordringer med innholdet og praksis i og teori og planer for kroppsøvingsfaget. I artikkelen "*It's Groundhog day*" (Casey & Larsson, 2018) påpeker forskerne at i kritisk forskning (i det vestlige samfunn) reproduseres de samme funnene om og om igjen, samtidig som hensikten med denne forskningen er å endre på det som blir adressert. Eksempelvis har Kirk (2010) kritisert faget for å begrense seg til innlæring av og drilling på idrettsteknikker. Casay og Larson (2018) problematiserer kroppsøvingslærerens forhold til teori og egen praksis, og at lærere gjennom sin holdning til vitenskap som forventer at vitenskapen skal komme med løsninger på faglige problemer, og ikke bidra til å stille nye og flere problematiske spørsmål til de allerede eksisterende problemene. Casay og Larson (2018) argumenterer avslutningsvis i sin artikkel for at det er behov for mer praksisnær og aksjonerende forskning for å bygge bro og bedre forståelse mellom teori og praksis i faget. De argumenterer i forlengelsen av dette for inkludering av kroppsøvingslærere i praksisnær forskning.

Standal og Moen (2017) problematiserer også for at det er et stort gap mellom teori og praksis i fagets praksis. Med praksis refererer jeg til hvordan innholdet i faget blir praktisert av elever og lærere. Standal (2015) argumenterer for nye tilnærming til undervisning i faget, der de teoretiske modellene kan legge generelle føringer for hvordan læreren kan oppnå ulike former for læringsutbytte i faget i tråd med fagets kompetansemål. Standal (2015) skriver også at det trengs mer forskning på læringsmodeller og alternative undervisningsformer til de problematiserte idrettsaktivitets- og helsediskursene. Et eksempel på slik forskning vises i artikkelen «*Running with Dewey*» av Næss, Säfvenbom og Standal (2014), der forskerne undersøker elevers erfaring med å løpe. Ved å gi eleven valg og alternativer i løpingens lengde, terreng og intensitet får studien fram at elevene som var med i prosjektet, og ikke var med i den tradisjonelle undervisningen, fikk et nytt og positivt forhold til løping gjennom en annen tilnærming til løping, enn de hadde fått gjennom mer tradisjonell og idrettsrettet tilnærming til løping tidligere. Da det finnes lite forskning på nye og alternative undervisningsopplegg i kroppsøvingsfaget (Standal, 2015), har denne tematikken og kunnskapsmangelen vært sentral for mitt valg av tema/spørsmål, valg av teori og problemstillinger.

## 1.4 Problemstilling

Gjennom kunnskapsmangelen jeg har omtalt har jeg valgt å undersøke egentrening i kroppsøving og undersøke elevers erfaring med mitt designede opplegg. Tanken bak å gjennomføre et slikt prosjekt er å kunne gi kunnskap om en undervisningsform formet av idretts- aktivitets- og helsediskursene, samt å undersøke om brudd og nye tilnærminger til undervisningsformen egentrening blir mulige. Som det framgår av min selvbiografiske situering er jeg opptatt av å bryte med/ transformere hva som regnes som tradisjonell tilnærming til egentrening (jf. 1.5). «Egentrening» blir i oppgaven referert til som en (elevsentrert) tilnærming til undervisning i kroppsøvingsfaget, der elever kan arbeide med sin egen trening.

Problemstillingen er også inspirert av bruken av Foucaults i teoretiske rammeverk. For å sirkle inn oppgaven design leste jeg noen av Foucaults senere verker, og ble opptatt av hans teori om *selvets teknologier*. Et av interesseområdene for Foucault, mot slutten av hans karriere, var å skape rom for å forstå det å være i verden på ulike måter (jf. 1.1). Dette gjorde han ved å problematisere rådende «sannheter» i samfunnet (Markula & Pringle, 2006). Da jeg skulle forsøke å bruke min inspirasjon fra Foucaults tanker til min problemstilling om *egentrening* tok det en vending mot en utforskende retning. Det betyr jeg ble interessert i å undersøke *om jeg ved å tenke på* «ulike måter», også kunne overføre dette til at egentrening kunne legges opp og gjennomføres for elever. Jeg designet dermed et undervisningsopplegg og undersøkte hvordan elevene som gjennomførte opplegget erfarte denne «egentreningen». Jeg utformet følgende sammensatt problemstilling, der det andre spørsmålet må leses i lys av det første:

*Hvordan arbeider elever på videregående skole med et egentreningopplegg i kroppsøving?*

*Hvordan kan deres erfaringer belyse hvordan egentrening i kroppsøving kan legges til rette for og arbeides med i fremtidens skole?*

Problemstillingen tok form, etter at jeg fikk klarsignal om at jeg fikk lov til å gjennomføre et forskningsprosjekt i en 2. klasse på videregående skole. Mitt design er et aksjonsforskningsprosjekt, der jeg har samarbeidet med den deltakende klassens faglærer om å utforme et egentreningsopplegg for fire undervisningstimer. For å skape

data har jeg brukt ulike kvalitative metoder, der både observasjon, intervju og innsamling av logg og refleksjonsoppgaver fra elevene, inngår.

I arbeidet med oppgavens problemstilling utarbeidet jeg to sentrale forskningsspørsmål. Disse spørsmålene har blitt brukt i arbeidet med å undersøke oppgavens problemstilling, og må leses som underliggende deler oppgavens problemstilling. Det første forskningsspørsmålet lyder følgende:

*Hvordan tenker elever om sitt (mangel på) «eierskap» til sin egen trening i en egentreningsperiode i kroppsøving? Og hvordan forstår elever fenomenet trening?*

Spørsmålet har blitt brukt til å belyse hvordan egentrening i kroppsøving kan legges til rette for og arbeides med i fremtidens skole? elevene har arbeidet med og erfart sin egen trening, i prosjektets egentreningsopplegg. Begrepet «eierskap» har jeg brukt i sammenheng med hvordan elevene har arbeidet med og engasjert seg i sitt eget treningsprosjekt. Det andre vitenskapelige spørsmålet lyder følgende:

*Hva kan mine funn bety for undervisning av treningslære i kroppsøvingsfaget i videregående skole?*

Spørsmålet har blitt brukt til å belyse hvordan læring om trening i et egentreningsopplegg, forstått som treningslære, kan legges til rette for og arbeides med i fremtidens skole. «Treningslære» brukes i oppgaven med en vid forståelse, og referer til all læring som kan knyttes til fenomenet «trening». For å kontekstualisere «egentrening» og «treningslære», har jeg videre valgt å belyse treningslære og egentreningen sin historie i kroppsøvingsfaget.

## **1.5 Kontekstualisering - historisk skissering av treningslære og egentrening**

For å kunne belyse og diskutere elevenes erfaringer med et egentreningsopplegg senere, har jeg valgt å trekke inn noen sider ved fenomenene treningslære og egentrening, i et historisk perspektiv. Dette har blitt gjort på bakgrunn av forskningen jeg omtalte i 1.3, som problematiserer at fagets innhold og undervisning ikke har endret seg i samsvar med nye læreplaner og forskningens anbefalinger om å endre fagets tradisjonelle innhold. Så hva kjennetegner egentlig «tradisjonell» undervisning av treningslære og

egentrening? For å kunne si noe om dette ser jeg til Augestad (2003) sin historiske analyse av kroppsøvfingsfaget og tidligere læreplaner, samt en lærebok og en læringsplattform tilknyttet forrige læreplan. Det skal i denne sammenhengen nevnes at det er vanskelig å få innblikk i akkurat hvordan kroppsøvfingsfaget har blitt undervist i klasserommet før år 2000, da jeg finner lite forskning på kroppsøvfingsfaget før år 2000.

I dette kapittelet referer jeg gjennomgående til tidligere læreplaner av Kirke- og undervisningsdepartementet (1960, 1974 og 1987) og læreplanen for den 10-årige grunnskolen av Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (1996).

Ifølge Augestad (2003) kan kroppsøvfingsfagets historiske røtter spores tilbake til militære praksiser og øvelser, som hadde en militær funksjon for landet. Fra starten av 1900-tallet var ikke fagets hovedfunksjon å produsere dyktige soldater lenger, men militær disiplin ble likevel videreført, samtidig som faget var rettet mot å være karakterdannende (Augestad, 2003). Augestad (2003) sier at faget i hovedsak var formet av et disiplin- og dannelsesperspektiv i perioden 1889-1925. I 1939 og faget fikk navnet «kroppsøving». I denne planen kan man se et skifte i fagets hovedmålsetning. Fagets målsetning ble, ifølge Augestad (2003), gradvis endret fra «karakterdannelse» til «helseopplæring». På denne tiden var det også søkelys på å styrke de praktiske fagene i skolen, dette medførte at kroppsøvfingsfaget ble mer omfattende enn tidligere, og at elevene skulle lære seg teoretisk kunnskap *om* kroppen for å kunne ta vare på egen «helse» (Augestad, 2003). Elevene skulle også «fortsette med kroppsøving også etter at de har gått ut av skolen». Dette minner om (helse)målet «livslang bevegelsesglede», som vi også finner i faget i nyere tid (Udir, 2015; Udir, 2019).

Fra 1939 til 1960 ble kroppsøvfingsfagets innhold debattert. På den ene siden ble det argumentert for kroppsøving som dannelsesfaget, mens på den andre siden ble det argumentert for å lære elevene *den beste* måten å leve på, med naturvitenskapelig forankring (Augestad, 2003). I Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1960 skulle elevene lære om og bruke kroppen på (den) riktig(e) måte(n).

Idrett hadde før krigen vært en del av innholdet i faget, men i arbeidet med læreplanen som tredde i kraft i 1960 fikk lek og idrett en mer sentral plass i faget. Argumentene for mer lek og idrett (mindre gymnastikk) støttet seg på psykologi og medisin for å vise til

hvilke ulike menneskelige «behov», lek og idrett kunne dekke for barn og unge (Augestad, 2003). På denne tiden ble det også argumentert for at kroppsøvlingslæreren skulle engasjere seg i elevenes «*frivillige øvelser utenfor skoletiden*», istedenfor å øke timeantallet i faget. Idrettsligjøringen av faget har vært sentralt for utformingen av rommene, fasilitetene og utstyret som har blitt brukt og brukes i kroppsøving i dag (Augestad, 2003, s. 181). Idrett er fortsatt sentralt i fagets undervisningstimer i dag (Aasland, 2019; Moen et al., 2018).

### **1.21 Treningslære og egentrening**

Begrepet «treningslære» blir først brukt i Mønsterplanene fra 1974, i sammenheng med teoretisk innhold i faget. I planen står beskrevet at: «*Den praktiske virksomhet bør kombineres med teoretisk lærestoff om hygiene, helse- og treningslære og om menneskets plass i hele livssammenhengen*» (kilde side 253).

I de neste læreplanene for norsk skole, mønsterplanene 87, LK97 og LK06 (Udir, 2015), kan man se at kroppsøvlingsfaget har flertydige formål og begrunnelser. Loland (2013) forklarer at faget kan begrunnes gjennom tre hovedkategorier med argumenter for kroppsøvlingsfaget: moralske (dannelse), medisinske (helse) og argumenter rundt mening og egenverdi (bevegelsesglede). Loland (2006) poengterer at fagets medisinske og helserelevante argumenter gjennomgående har vært mest fremtredende for fagets begrunnelser. Dette kan bli et problem for faget i fremtiden, om faget blir redusert til (effekt av og behov for) fysisk aktivitet (Loland, 2006).

Om vi ser til treningslære og egentrening i de forrige læreplanene, ser vi i M87 at kunnskap *om* kroppen og kroppsfunksjonene skulle være med å gi innsikt i grunnleggende prinsipper for «trening og mosjon». Elevene skulle lære hvordan kroppen blir påvirket av trening, og hvordan de gjennom fysisk aktivitet kan holde ved like og utvikle kroppens «yteevne». *Treningslære* skulle gi elevene kunnskaper rettet mot praktisering av trening og formålet med ulike øvelser. Elevene skulle også få kunnskap *om* hvordan en gjennom fysisk aktivitet og systematisk trening kan bygge opp kroppen etter skade og sykdom. Elevene skulle også gjennomføre «planlegging av *egen trening* og fysisk aktivitet» i kroppsøvingstimene tilknyttet denne læreplanen (s. 287-288).

I LK97 hadde opplæringen i faget som mål at «elevane skal utvikle kunnskap om menneskekroppen for å forstå og utvikle ulike føresetnader, og bli i stand til å ta vare på og fremje si eiga helse». Innunder læringsmål for 8-10 trinn står det også at: «elevane skal utvikle medvit om kroppen og tilegne seg kunnskap om fysisk aktivitet i eit helsefremmjande perspektiv» (s. 266). Det står også at elevane i løpet av 9. klasse skulle gjennomføre *egentrening*, lærerplanen gir også føringer for hvordan denne egentreningen skulle gjennomføres:

*«individelt eller i gruppe lage og gjennomføre eit enkelt opplegg for eigentrening som varer i minst 4 veker, min 1 time på skulen og min 1 time hjemmearbeid per veke, med kort forklaring, til dømes aktivitetslogg, til forklaring av treningsøktene, søvn, kvile og røymsler (opplevelser) undervegs slik at dei kan utvikle kunnskap om kroppen»*

I LK06 ble faget delt inn i hovedområder. Et av hovedområdene i planen er «trening og livsstil», her står det at

*«Hovedområdet trening og livsstil omfattar korleis ulike aktivitetar kan påverke helsa hos den enkelte. Samanhengar mellom aktivitet og livsstil, baserte på interesser og meistring hos den einskilde, er sentrale emne på dette området. Det skal òg leggast vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å gjennomføre ulike aktivitetsformer og eigentrening som grunnlag for ein aktiv livsstil, og ta omsyn til eigne og andre sine føresetnader» (Udir, 2015, s. 3)*

I dette hovedområdet brukes begrepene «erfaring» og «refleksjon» i sammenheng med eigentrening. Dette er et nytt trekk ved i læreplanutviklingen, da de foregående planene i stor grad kommuniserer at elevane skal lære kunnskap om hvordan trening skal utføres og lære om sammenhenger mellom trening og helse. I LK06 sine mål for vg.3 står det også at elevane skal kunne: «planleggje, gjennomføre og vurdere eigentrening som byggjer på grunnleggjande prinsipp for trening, som er relevant for måla til eleven» (Udir, 2015, s.8). Jeg stiller meg spørrende til hva «grunnleggjande prinsipp for trening» er, og hvordan prinsippene blir arbeidet med?

Pensumboken med navnet «Kroppsøving», av Sletten, Enoksen, Garthe, Refsnes og Bråten (2006), er en omfattende bok som skal gi lærer og elver teoretisk støtte i kroppsøvingsfaget. I denne boken valgte jeg å se på hvilke spørsmål eleven ble stilt etter hvert kapittel. Spørsmålene jeg fant kan i liten grad knyttes til elevens egne erfaringer eller refleksjoner, slik det står om i hovedområdet «trening og helse» i LK06 (Udir, 2015). Jeg velger å trekke frem noen eksempler fra boken for å vise hvordan spørsmålene i boken blir formulert:

*Hva bør en ukeplan inneholde?*

*Hva bruker kroppen de ulike næringsstoffene til?*

*Forklar hva et godt mål bør være?*

*Hva er hensikten med en treningsdagbok, og hva bør du notere i den? (Sletten, et al, 2006, s. 134,153)*

Under temaet «egentrening for vg3» på nettsidene til National digitallæringsarena vises det hvordan et egentreningsopplegg kan gjennomføres. Dette gjøres i hovedsak ved å vise til hvordan egentrening blir utført av (topp)idrettsutøvere, der arbeidskravsanalyse, kapasitetsanalyse og utviklingsmål er sentrale trekk. Mot slutten av denne egentreningsperioden skal elevene «vurdere egentrening som bygger på grunnleggende prinsipp for trening, som er relevant for måla til eleven» (Udir, 2015, s). NDLA beskriver denne vurderingen på følgende måte:

*Etter treningsperioden bør du gå inn i dagboka og vurdere perioden som helhet. Har du nådd målene du satte deg? Eller ble det hele en fiasko, eller kanskje kom du lenger enn det du hadde satt som mål? Bruk treningsprinsippene når du skal vurdere: Var belastningen tilpasset deg? Vurder varigheten på treningsøktene, vurder hyppighet, og ikke minst må du vurdere intensiteten på øktene, var den tilpasset deg? Denne vurderingen er et viktig hjelpemiddel når du skal planlegge en ny periode (NDLA, 2019)*

I dette eksempelet og i lærerplanen LK06 ser vi at elevenes individuelle mål og egne interesser er sentralt i sammenheng med deres egen trening (Udir, 2015; NDLA, 2019).

Samtidig ser vi at treningslærediskursen i eksempelet ovenfor gir (indirekte)retningslinjer for hvordan trening skal gjennomføres ved bruk av satte prinsipper for trening. Vi ser at elevene skal vurdere «belastning, varighet, hyppighet og intensitet» i sin egen trening. Vil gitte prinsipper for trening forme statisk syn på hvordan elevene skal gjennomføre sin trening? Og hva betyr tradisjonell undervisning av treningslære for elevsentrert undervisning, som egentrening, i kroppsøving? Disse spørsmålene vil bli diskutert senere i lys av oppgavens funn og problemstillinger.

Videre i oppgaven referer jeg gjennomgående tilbake til dette delkapittelet når jeg henviser til/skriver om tradisjonell treningslære og egentrening.

## **1.6 Aktualisering**

Oppgaven skrives i en periode der skolefagene er i utvikling. Mens jeg skriver denne oppgaven innføres det en ny læreplan i den norske skolen og det har nylig blitt innført en ny overordnet del for den nasjonale læreplanen (Udir, 2017). Kommende læreplanen inneholder nye kompetansemål for kroppsøvingsfaget og tverrfaglige fokusområder som vil være gjeldende for kroppsøvingsfaget. For å aktualisere oppgaven velger jeg å vise til deler av ny overordnet del og den nye læreplanen, som er aktuelle for mitt prosjekt. I ny overordnet del (Udir, 2017) fokuseres det på at elevene skal «lære å lære» og «kritisk tenkning». Disse ferdighetene regnes som viktige for norske elever i dag og i fremtiden (NOU, 2015). «Å lære å lære» handler om «at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis (Udir, 2017, s. 11). Dette prinsippet for læring er relevant i et egentreningsopplegg, der elevene skal arbeide på egenhånd. I overordnet del står det følgende om kritisk tenking:

Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Udir, 2017, s.6).

Jeg anser den nye læreplanen sin vektlegging av at elevene skal lære å tenke kritisk, som legitimerende for å bruke Foucaults kritiske tenkemåte og hans teori om *selvets teknologier* som teoretisk rammeverk i denne oppgaven. Jeg anser derfor oppgavens problemstillinger som aktuelle med sikte på å finne ut mer om hva det kan innebære å legge til rette for at elevene skal lære seg å tenke kritisk i kroppsøving.

En annen aktuell tematikk i ny overordnet del er dybdelæring: «dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Udir, 2017, s. 10)» I tråd med hvordan den nye lærerplanen forklarer «dybdelæring», ser jeg til forskning på egentrening som et potent område for å utforske hvordan konseptet «dybdelæring» kan arbeides med i kroppsøvingfaget.

I Overordnet del finner vi også det tverrfaglige området «folkehelse og livsmestring»: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Udir, 2017, s.12). Fenomenet egentrening i kroppsøvingfaget kan som nevnt historisk sett knyttes til «helse» i kroppsøvingfaget (Augestad, 2003), som er aktuelt for det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring i ny overordnet del (Udir, 2017).

Oppgaven er også aktuell for arbeid med de nye kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Jeg har sett til følgende avsluttende kompetansemål i kroppsøving for vg3 i sammenheng med planlegging og utforming av prosjektet, som kan knyttes til «egentrening»:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut frå egne føresetnader
- planleggje, gjennomføre og vurdere egentrening og forklare korleis dette kan medverke til ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang
- beskrive og drøfte samanhengar mellom bevegelse, kropp, trening og helse i samfunnet (Udir, 2019, s. 11-12)

Det andre kompetansemålet ovenfor er det eneste som nevner «egentrening». Jeg velger å nevne de to andre også, da disse også kan arbeides med i en egentreningsoppgave. Et sentralt moment å ta med seg fra denne læreplanen, sett opp mot tidligere læreplaner, er at det ikke står noe om prinsipper for hvordan trening skal gjennomføres i kompetansemålene. Jeg vil argumentere for at dette åpner opp for flere ulike tilnærminger til egentrening i kroppsøvfingsfaget i fremtiden. Slik sett er min oppgave aktuell for arbeid med egentrening i tilknytning til kommende kompetansemål for kroppsøvfingsfaget. Videre er det relevant å si noe om hvilken forskning som har blitt gjort på egentrening tidligere, for å kunne si noe om hvordan egentrening kan arbeides med i fremtiden.

### **1.7 Tidligere forskning om egentrening i kroppsøving**

I forsøket på å finne forskning som kunne være relevant for min oppgave, har jeg gjennomført mange ulike litteratursøk og beveget meg gjennom en rekke referanselister. I lys av teorien jeg har brukt i min oppgave, *selvets teknologer*, har jeg ikke funnet relevante forskning for å belyse fenomenet egentrening i kroppsøving.

Jeg anser tidligere forskning på egentrening i kroppsøvfingsfaget i Norge som mest relevant for videre redegjørelse, da jeg undersøker egentrening, som et sosialt fenomen, i norsk kontekst. Med unntak av tre tidligere masteroppgaver, har jeg ikke funnet forskning som har undersøkt hvordan egentrening kan arbeides med eller har blitt arbeidet med i norsk kroppsøvfingsfaglig kontekst. Følgende masterstudenter; Medic (2012), Bommen (2017) og Igland (2018), har undersøkt egentrening på ulike måter. Jeg velger å kort beskrive deres oppgaver, relevante funn og bruk av egentreningsopplegg. Jeg velger også å ta kort for meg Aarskog (2014) sitt aksjonsforskningsprosjekt rettet mot det «å velge», som jeg og anser som relevant for egentrening i kroppsøving.

Medic (2012) har undersøkt elever på videregående sin motivasjon i to ulike undervisningsformer, gjennom en surveyundersøkelse med 313 respondenter, «egentrening» opp mot «lærerstyrt undervisning». Medic forklarer egentrening som «den delen av kroppsøvfingsfaget hvor elevene trener på egenhånd, der målet er å forbedre visse ferdigheter og kunnskaper» (Medic, 2012, s.11). Han bruker Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, og stiller seg spørrende til hvordan egentrening påvirker

elvenes motivasjon i kroppsøvningsundervisningen. Medic fant i sitt prosjekt at elevene rangerte sin motivasjon i faget høyere i tilknytning til timene de hadde egentrening, mot timene med lærerstyrt undervisning. Han stiller seg spørrende til hvordan elevene har forstått «egentrening» når de har besvart spørreskjemaet. Medic sine funn kan si noe om elvenes forhold til å styre sin egen undervisning i egentrening, og at dette er noe de motiveres av å drive med. Tangen og Husebye (2019), som bruker samme teori, som Medic (2012), finner lignende funn, i norsk kontekst. Deres prosjekt handler om interessebasert kroppsøving, der elevene selv får velge mellom to tilnæringer til undervisning i faget: «idretts glede» og «bevegelses glede». Elevene i prosjektet finner det meningsfullt å velge en tilnærming til faget gjennom egne bevegelseserfaringer, verdier og interesser. Elevene følte også på et tryggere læringsmiljø (Tangen & Husebye, 2019).

Bommen (2017) har undersøkt hvordan elever erfarer å arbeide med kompetansemålene om egentrening for vg3 i LK06. (Udir, 2015). Han fulgte tre forskjellige klasser ved tre forskjellige videregående skoler, der han observerte og intervjuet disse klassene. Bommen (2017) intervenerte/aksjonerte ikke, men produserte sitt materiale sammen med elever som deltok i egentreningsopplegg konstruert av faglærere ved de tre ulike skolene som deltok i hans prosjekt. På skole 1 var temaet for egentreningsopplegget utholdenhet. Opplegget startet med en teoretisk time om arbeid med øktplan, intensitetssoner og treningsprinsipper. Første økt ble også avsluttet med en løpetest, som skulle retestes etter 4 uker. Elevene skulle i denne egentreningsperioden bruke det de har lært om utholdenhetstrening i den første timen til å trene mot den samme løpetesten, som skulle gjennomføres fire uker etter den første testen. Elevene skulle til slutt levere en omfattende rapport med øktplan, periodeplan, treningsdagbok, og en teoretisk del der de skulle redegjøre for teori om utholdenhetstrening. Ved skole 2 ble det gjennomført et lignende egentreningsopplegg som ved skole 1, men elevene hadde mulighet til å velge mellom styrketrening og utholdenhetstrening. Opplegget ved skole 2 hadde en avsluttende evalueringsoppgave rettet mer mot elevenes erfaringer og opplevelser med egen trening. Ved skole 3 får elevene lov til å velge aktivitet og mål helt «fritt». Det eneste satte kriteriet var at de måtte finne en målbar test for sin aktivitet, som skulle testes og re-testes i løpet av perioden. Elevene skulle skrive logg og vurdere seg selv. Et fellestrekk ved alle skolene var at elevene skulle teste seg selv.

Bommen (2017) finner at elevene har mer interesse for og hensikt med å gjennomføre et valgfritt egentreningsopplegg, kontra egentrening med fastsatte treningsformer. Hans funn viser at flere av elevene har for liten kunnskap om trening og prinsipper for trening, som gjør at de gitte oppleggene kan bli for vanskelige og komplekse for elevene å gjennomføre. Bommen (2017) argumenterer for at egentrening i kroppsøving bør jobbes med etter et spiralprinsipp, der egentreningsopplegg bygger på den egentreningen elevene har arbeidet med i skolen tidligere. Videre har Aarskog (2014) undersøkte det «å velge» i kroppsøving. Han gjennomførte et aksjonsforskningsprosjekt, på en ungdomsskole, og fikk frem at ikke alle elever nødvendigvis trives med å velge, og at «å velge» er en kompetanse som må tilegnes og som kan arbeides med i kroppsøving. Aarskog (2014) poengterer også at elever som har en interesse som kan anvendes som ressurs i faget, kan dra nytte av å velge selv, men at det ikke er gitt at alle elever har en egen interesse som kan anvendes som ressurs i et valgfritt prosjekt i kroppsøving.

Igland (2018) har undersøkt hvordan elever i 10. klasse opplever og erfarer en egentreningsoppgave i kroppsøving, i lys av en modell om selvregulert læring for en 10. klasse. Egentreningsoppgaven i dette prosjektet la til rette for at elevene skulle kunne tilegne seg konkret kunnskap om ulike prinsipper for trening, som skulle være til hjelp og veiledende for deres gjennomføring av egentreningen. Elevene som deltok i prosjektet, skulle planlegge 12 økter over 6 uker ut ifra treningsprinsippene, og testes i løping og ulike styrkeøvelser, med egen kroppsvekt, i starten og slutten av egentreningsperioden. Egentreningsoppgaven legger til rette for at elevene skal tilegne seg kunnskap om trening. Igland (2018) aktualiserer sin oppgave ved å vise til kompetanseområdet å «lære å lære». Han referer i denne aktualiseringen til NOU: 2015: 8 sin beskrivelse av selvregulering, der det står at: «selvregulert læring betyr at elevene over tid lærer å ta initiativer og styre deler av egen læringsprosess» (NOU 2015: 8, s.10). Igland (2018) forklarer at egentreningsopplegget han har undersøkt kan legge til rette for selvregulerende prosesser, men at egentreningsopplegget, som var relativt lukket, også var begrensende. Han finner også at kroppslig læring spiller en viktig rolle for elevenes arbeid med selvregulerende prosesser. Dette kom til uttrykk gjennom elevenes erfaring med og læring i prosjektet.

### **1.7.1 Inspirasjon til utforming av et egentreningsopplegg gjennom en «øvings-modell»**

Da jeg skulle utforme et egentreningsopplegg for elevene som deltok i mitt prosjekt, leste jeg tidligere forskning rettet mot det «å øve», ettersom jeg leste forskningen slik at arbeid med og læring i øvings-modellen, kan relateres til arbeid med og læring i egentrening i kroppsøvingsfaget. Aggerholm, Standal, Barker og Larsson (2018) har utviklet en teoretisk modell for «øving» i kroppsøvingsfaget, bygget på teori fra filosofen Hannah Arents hovedverk *Vita activa*.

Øvings-modellen er en undervisningsmodell som skal legge til rette for at elevene selv skal velge en aktivitet å øve på i kroppsøvingsundervisningen. Aggerholm, Standal, Barker og Larsson (2018) poengterer at det er viktig at elevene finner sin valgte aktivitet meningsfull og at de tar aktørskap over sin egen øving i timer som baserer seg på denne modellen. Andre aspekter ved modellen som blir diskutert er den praktiske tilrettelegging for at elevene skal kunne øve i timene og hjelpe de med å utfordre seg selv, forhandle og diskutere kvalitet på øvingen og hvilken standard elevene skal øve mot og forsøke å oppnå. Lindgren og Barker (2018) har testet ut og undersøkt denne modellen i en 9. klasse i Sverige over 10 uker. De produserte sitt kvalitative materiale gjennom observasjon, intervju og innsamling av studentarbeid. Fire elever fungerte som hovedinformanter, to med idrettsbakgrunn og to med liten idrettserfaring. Gjennom funnene i sin intervensjonsstudie foreslår Lindgren og Barker (2018) at de elever med mye erfaring med å være i bevegelse bør bli fulgt opp på nye måter å utfordre seg selv på i en lang periode med øving. Denne oppfølgingen kan også være utfordrende for læreren å gjennomføre, læren må derfor finne strategier for å utfordre sine elever til å utfordre seg selv. Elever som har liten erfaring med å være i bevegelse kan trenge mer hjelp til å sette realistiske mål og organisere sin egen øving. Innledningsvis erfarte forskerne at det kan være fordelaktig å hjelpe elevene med planlegging og målsetting for sin øvingsperiode. De utfordret også elevene til å beskrive sine bevegelseserfaringer innledningsvis i perioden. Forskerne skriver at elevene hadde vært tjent med å se på eksempler på skriftlige beskrivelser av bevegelseslæring før de selv skulle forsøke å beskrive sin egen læringserfaring i bevegelse. Angående gjennomføringen av opplegget skriver de også at lærere som tester ut denne modellen må være klar over at å lære seg nye ferdigheter tar tid. De reflekterer også over at dette opplegget kan være utfordrende i store klasser, da elevene trenger mye individuell oppfølging, men at hjemmelekser i

form av videoinnspilling og refleksjonsnotater kan være behjelpelig for å klare å møte denne utfordringen (Lindgren & Barker, 2018). Disse funnene vil bli tatt opp igjen i oppgavens diskusjonsdel.

## **1.8 Videre oppbygning av oppgaven:**

I neste kapittel blir oppgavens teoretiske rammeverk presentert og redegjort for, deretter en redegjørelse for designet av mitt prosjekt og de metodiske valgene jeg har tatt. Valg som er sentrale for hvordan jeg har produsert og analysert mitt materiale. Videre blir oppgavens funn diskutert opp mot oppgavens problemstilling. Til slutt redegjøres det for reliabilitet, validitet og overførbarhet, og mine tanker om videre forskning på egentrening i kroppsøving.

## 2. Teori

Som allerede nevnt bygger oppgaven på noen av Paul-Michel Foucaults verker, hovedsakelig hans teoretiske analyseverktøy «*Technologies of the self*», men også hans forståelse av *diskurs* og (jf. 1.1). Jeg har forsøkt å bruke tanken/teorien/ideen om *selvets teknologier* til å kaste nytt lys på egentrening som et sosialt fenomen, og til å belyse det materialet jeg skaper sammen med og om elevers opplevelse av- og refleksjon om sin egen trening i et egentreningsopplegg i kroppsøvfingsfaget.

### 2.1 **Paul-Michel Foucault (1926-1984) Den «posisjonsløse» tenkeren**

Paul-Michel Foucault var en fransk professor i «tankesystemenes historie», som ikke så lett lar seg plassere innenfor ulike vitenskapelige kategoriseringer (Markula & Pringle, 2006). Markula og Pringle (2006) forklarer at Foucault er vanskelig å posisjonere, ved å vise til at han stadig skiftet posisjon og ståsted i løpet av sin akademiske karriere. Skiftene ble formet av hans aktive selvfortolkning og selvrefleksjon. Han analyserte også ulikt historisk materiale i form av; galskap, medisin, vitenskap, fengsel og seksualitet, på ulike måter med ulike analytiske verktøy (Markula & Pringle, 2006).

Han forsøkte også i sin karriere å unngå akademisk kategorisering av sine verker (Markula & Pringle, 2006). Et eksempel på dette blir beskrevet i hans bok *Arkeologi of Knowledge*:

Do not ask who I am and do not ask me to remain the same: leave it to our bureaucrats and our police to see that our papers are in order. At least spare us their morality when we write. (Foucault, 1972, s, 17)

I følge Markula og Pringle (2006) reflekter overstående utsagn Foucaults syn på hvordan individet blir formet og bundet til ulike tankesett gjennom ulike former for vitenskapelig kategorisering. Foucault (1973) henviser her til at han på et vis forsøker å leve ut sitt eget tankesett gjennom «å fri» seg fra de dominerende diskursive praksisene, som eksempelvis formes gjennom akademisk institusjonalisering. I neste delkapittel skal ta for meg hvordan jeg har forsøkt å bruke Foucaults arbeidsmåte på hans eget arbeid.

## **2.2 Bruk av Foucault i vitenskapelig arbeid**

Foucault siteres og brukes mye i ulikt vitenskapelig arbeid (Markula og Pringle, 2006). En av grunnene til at Foucaults teorier brukes mye, kan være at hans tilnærming til teori tillater og oppfordrer forskere fra ulike fagfelt til å bruke og omforme hans teorier og analytiske verktøy. Foucault anbefaler og forsøker å legge opp til at hans arbeid skal omformes til *spesifikk bruk* og til at arbeidene brukes på en nyskapende måte (Foucault, 1980). Hans tilnærming til teori er også noe andre akademikere har kritisert han for å ikke gjøre «etter boka» (Markula og Pringle 2006). I lys av en slik kritikk sa han følgende om bruk av teori i et intervju:

The only valid tribute to thought such as Nietzsche's is precisely to use it, to deform it, to make it groan and protest. And if commentators then say that I am being faithful or unfaithful to Nietzsche, that is of absolutely no interest. (Foucault, 1980, s. 53-54)

Selv kommer jeg til å forsøke å behandle Foucault sine teorier på samme vis. Dette vil si at jeg tar utgangspunkt i – og bruker hans analysemåter og teoretiske vinklinger til å utvikle et eget teoretisk rammeverk for å forstå mitt tema. Et teoretisk rammeverk som gir linser for å få øye på ulike sider ved egentrening, som et sosialt og diskursivt fenomen i den norske videregående skolen, og elevens erfaringer med gjennomføringen av egentrening.

## **2.3 Foucaults tidlige arbeid**

Foucault hevder selv mot slutten av sin karriere at selv om han stadig skifter «posisjon» og arbeidsmåte, så bør hans verker likevel ses i lys av hverandre, da verkene samlet sett kaster lys over de større analysene han har jobbet med, som går forbi enkeltverkene (Schaanning, 2000). I følge O'Leary (2002) er han i starten av sin karriere mest opptatt av den diskursive (re)produksjonen av kunnskap.

Innenfor humanvitenskapene regnes Foucault ofte som poststrukturalist og postmodernist (Markula & Pringle, 2006; Aakvaag, 2012). Strukturalismen og poststrukturalismen er retninger innenfor humanvitenskapen som bryter med dominerende filosofiske systemer og tenkemåter som setter mennesket i sentrum, også omtalt som «humanistiske» tenkemåter. (Aakvaag, 2012). Humanistiske tenkemåter

knyttet til tidligere innflytelsesrike tenkere som f.eks. Kant og Hegel. Strukturalismen bryter med tenkemåtene som setter mennesket/individet i sentrum, ved å ta utgangspunkt i at individet blir produsert og formet av de ulike sosiale, kulturelle og historiske strukturene det befinner seg innenfor i samfunnet (Aakvaag, 2012).

Strukturalistene leter i sine analyser etter sentrale underliggende universelle strukturer som (deterministisk) former og styrer subjektets handlinger. I Foucaults tidligere verker er han i tråd med strukturalistene mest opptatt av hvordan individet, eller «subjektet» som Foucault bruker i denne sammenhengen, formes og skapes av de historiske, sosiale og samfunnsmessige strukturene det befinner seg innenfor. Foucault bryter med strukturalismen ved å vise gjennom sine analyser at det ikke finnes noen sentrale uforanderlige universelle underliggende sosiale strukturer. Dette bruddet regnes som grunnen til at Foucault av enkelte regnes som en poststrukturalist (Aakvaag, 2012).

Foucault regnes som en «postmodernist» (et uklart begrep som ikke lar seg definere på en god måte), fordi han i flere av sine verker utfordrer den dominerende moderne fortellingen om fremskrittet, der mennesket forstås som at det gjennom historien stadig har utviklet seg til å bli mer rasjonelle, mer opplyste, mer siviliserte og ikke mist friere (Aakvaag, 2012). Foucault snur forståelsen på hodet og utfordrer fortellingen om det moderne fremskrittet. Gjennom sine analyser, viser han at samtidig som menneske fant opp «frihet», så fant de også opp «disiplin», i vid forstand. Han viser hvordan mennesket har blitt «mindre frie», ved å ta til seg/innlemmes i ulike former for vitenskapelig normalisering, som institusjonell disiplinering, der usynlige maktformer selv har blitt til i det moderne samfunn (Aakvaag, 2012).

## **2.4 Makt**

I følge O'Leary (2002) er Foucault midtveis i sin karriere mest opptatt av forholdet mellom makt og kunnskap. Makt regnes som et sentralt begrep hos Foucault, som brukes på forskjellige måter i ulike sammenhenger i hans arbeider. Makt er sentralt i Foucaults arbeid, fordi istedenfor å forholde seg til aktører og strukturer som primære kategorier, ser Foucault til hvordan makt opptrer i sine senere analyser (Jørgensen og Phillips, 1999).

Hos Foucault betyr ikke makt det samme som i «daglitalen» der vi gjerne tenker på makt som noe begrensende og undertrykkende. Hos Foucault er makt på et vis flytende overalt i samfunnet og ses ofte i relasjon til kunnskap og sannhet, som blir til innenfor ulike diskurser. Med tanke på den dagligdagse bruken av ordet er det også vanlig å tenke at makt er noe noen eller noe har, men hos Foucault er det ingen som «eier makten». Makt kan brukes og ta midlertidige mer tydelige former, som et fengsel, men ingen eier makten, hverken personer, institusjoner eller lovbøker. Makt brukes hos Foucault også gjerne i sammenheng med menneskelige relasjoner, der en form for makt kan opptre i en vanlig samtale gjennom meningsutveksling, uten at denne maktbruken nødvendigvis er undertrykkende. Hos Foucault er ikke nødvendigvis makt i sin «rene form» noe negativt. Makt hos Foucault kan også ha produktive funksjoner (Markula & Pringle, 2006; Jørgensen og Phillips, 1999).

I følge Markula og Pringle (2006) sin tolkning av Foucault, så viser han at menneskene i dag befinner seg innenfor et nettverk av historiske maktrelasjoner. Disse maktrelasjonene vil både konstituere og konstruere mennesket, men mennesket kan også konstituere og konstruere seg selv gjennom de historiske maktrelasjonene det befinner seg i. Subjektet vil bli kontrollert av disse maktrelasjonene, men har også til en viss grad mulighet til å bruke makten selv på seg selv og på andre

## **2.5 Foucaults senere arbeid**

I følge O'Leary (2002) blir Foucault i hans senere arbeid, fra av slutten av 70-tallet, mer interessert i menneskets subjektivitet - hvordan selvet kan skape seg selv, og hvordan selvet skaper seg selv gjennom det som Foucault kalte for «sannhets-spill». Enkelte kritikere hevder at han på slutten av sin karriere returnerer til et mer «humanistisk-ståsted» (jf. 2.3) med mennesket i sentrum av alt. Men ifølge Pringle og Markula (2006) kan en se i Foucault sine senere uttalelser at han fortsatt har et «anti-humanistisk» syn på mennesket og ser derfor på måter mennesket kan forme seg selv, og skape kunnskap om seg selv, som ulike gitte spesifikke historiske praksiser og fenomener.

Foucault forklarer i en av sine forelesninger ved Universitetet i Vermont i USA i 1982 hva hans interesseområder er mot slutten av hans forfatterskap:

Perhaps I've insisted too much in the technology of domination and power. I am more and more interested in the interaction between oneself and others and in the technologies of individual domination, the history of how an individual acts upon himself, in the technology of self. (Foucault, 1988, s. 18)

Dette interesseområdet blir utforsket i Foucaults 2. og 3. bin av *Sexualitetens Historie*, samt noen av hans publiserte forelesninger og intervjuer om Selvets teknologier og frimodighet (Foucault, 1988, 1990, 2001 & 2002). I de bøkene og forelesningene jeg har nevnt, studerer han hvordan mennesket har tatt *omsorg for seg selv* gjennom ulike sosiale praksiser og teknikker i antikken. Disse praksisene og teknikkene inngår som en del av en analytisk tilnærming til hvordan selvet kan skape seg selv, som Foucault har omtalt som «*Technologies of the self*». Et sentralt aspekt ved Foucaults kritiske tilnærming til (vitenskapelig)viten på, som jeg velger å fremheve, er at det finnes flere måter å vite på.

## **2.6 Selvomsg i antikken**

Foucault har analysert idealet om å ta *omsorg for seg selv* gjennom ulike former for selvteknikk i antikken. I disse analysene ser han til det greske ordet «askesis». Dette ordet kan forbindes med vårt eget ord «askese», som kjennetegner form for streng avholdenhet (Pålshaugen, 2006). Bruken av begrepet «askesis» var annerledes hos grekerne, enn vår bruk av askese, men begge begrepene handler også på et vis om å lære å beherske seg selv, slik at man ikke blir styrt av egne impulser og lyster. Dette er et moralsk ideal som dukker opp i flere av de antikke tekstene Foucault analyserer (Foucault, 1988; 1990; 2002). «Askesis» hadde en bredere betydning i antikken enn i dag, i den forstand at begrepet omhandlet sosiale praksiser som kan regnes som en form for øving og trening. «Askesis» ble sett på som en form for praksis som var essensiell for å mestre det grekerne kalte for «*tecne tou biou*», livskunsten (oversatt av Pålshaugen, 2006). Livskunsten regnes hos grekerne som en «kunstform» som ikke kan tilegnes med ren teoretisk viten, akkurat som man ikke kan være en mester til å male uten å praktisere malekunsten. For å mestre livet, og forme seg et vakkert liv, som var et ideal hos grekerne, måtte man trene og øve på ulike vis (Foucault, 1988; 1990; 2002).

Foucault som anholdt de refererte forelesningene på engelsk, sitt andre språk, bruker i denne sammenheng begrepene «practise and training» om hverandre, som kan bli oversatt til «øve og trening» (Foucault, 2001), i forbindelse med de ulike antikke teknikkene og praksisene som ble brukt til å forme selvet. I denne oppgaven vil jeg henvende meg til begrepene «å trene» og «trening», i sammenheng med *selvets teknologier*. Dette velger jeg grunnet ordlyden av den sosiale praksisen jeg har valgt å forske på (egentrening).

## **2.7 Selvets teknologier**

Som tidligere nevnt er ikke Foucault en tenker som gir deg en ferdig oppskrift på hvordan man bruker hans teori, da hans teorier er formet og brukt på spesifikke historiske analyser (Merkula & Pringle, 2006). For å tilnærme meg *selvets teknologier* har jeg sett til ulike eksempler på foucauldiansk analyse fra idrettssosiologien og sett til min egen prosjektutforming og det datamateriale jeg har hentet inn.

Foucault sier i en forelesning at da han begikk seg ut på prosjektet om å studere seksualitetens historie så rettet han ikke sitt fokus mot de sosiale reguleringsene av seksualitet, men mot tankene og følelsene tilknyttet seksualitet. Foucault ser på seksualitet som et potent fenomen for å kunne studere «selvet», fordi det menneskelige forhold til seksuelle regler og normer henger sammen med en form for forpliktelse til å fortelle seg selv sannheten om seg selv (Foucault, 1988). Et annet viktig poeng å få frem er at Foucault går tilbake i tid for å studere hvordan «selvet» blir til i en tidsepoke der ulike former for humanvitenskap ennå ikke hadde satt sine diskursive rammer for hva det vil si å være et menneske (O’Leary, 2002).

I *Seksualitetens Historie 2. bind* (utgitt 1984) referer Foucault (1990) til selvets teknologier i tilknytning til ulike praksiser og øvelser som individer kan bruke for å forme retningslinjer for egen oppførsel, og transformere seg selv mot den versjonen av seg selv individet ønsker å være. I en forelesning i 1982 forklarer han at selvets teknologier handler om selvtransformering og beskriver hensikten med bruken av selvets teknologier på følgende måte:

... which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and semis, thoughts,

conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality.»

(Foucault, 1988, s. 18)

Slik jeg forstår og bruker Foucault (1988, 1990), handler selvets teknologier om hvordan individet selv kan forme seg selv med egen «kunstnerisk stil», gjennom et reflektert og bevisst forhold til seg selv innenfor de (diskursive) rammene det lever gjennom. Foucault er i denne sammenhengen trolig inspirert av Nietzsches formodning om å skape seg selv som et kunstverk (Pålshugen, 2006). Han bruker *selvets teknologier* for å analysere hvordan ulike praksiser i antikken ble brukt for å transformere og skape seg selv på sin egen (stilfulle) måte.

Foucault gir innledningsvis i Seksualitetens Historie 2. bind en beskrivelse av hvordan han har studert fenomenet seksualitet i den gresk-romerske antikken. For å kunne gjengi dette må jeg først si noe om Foucaults bruk av begrepene; problematisere, moral og etikk. I følge Markula og Pringle (2006) må et individ aktivt problematisere de moralske kodene som ligger til grunn for sin handling i bruken av *selvets teknologier*. Slik jeg forstår Markula og Pringle (2006), må et individ i denne sammenheng aktivt *problematisere* hva som ligger til grunn for sine valg av f.eks. ulike treningsformer, mål for egen trening og andre ulike helsefremmende rutiner i hverdagen. Jeg bruker å *problematisere* i sammenheng med *selvets teknologier*, som en prosess der man tar et steg tilbake fra sine intuitive valg, handlinger og rutiner, og ser på disse med et «administrerende blikk». Foucault sier følgende om administrerende tenking på en selv:

One can comport oneself towards oneself in the role of a technician, of a craftsman, of an artist, who--from time to time--stops working, examines what he is doing, reminds himself of the rule of his art, and compares these rules with what he has achieved thus far. (Foucault, 1988, s. 65)

Praksisene tilknyttet selvadministrering, som Foucault referer til, handler om å vurdere seg selv på samme vis som en håndverker vurderer sitt arbeid: som stopper opp i sitt arbeid, tar et steg tilbake for å studere sitt håndverk og vurderer sine neste steg for å forme håndverket mot det ønskelige sluttproduktet (Foucault, 1988).

Foucault referer til to ulike former for moral; moralsk kode og moralske handlinger. En *moralsk kode* er et sett med verdier, normer og regler for alle former for handling (f.eks. fair-play i idrett), som individet anbefales å følge for å oppføre seg «riktig». *Moralske handlinger* referer til hvordan individet forholder seg til og handler etter den gitte moralske koden. Gjennom å studere seksualitet i antikken observerte Foucault (1990) at den delen av den moralske koden som handler om hva som er forbudt, og hva som regnes å være positivt og negativt, fremstår som relativt konstante over tid. Eksempelvis viser han at i den moralske koden i det antikke Hellas og den i moralske koden i vårt samfunn, er galt å elske utenfor ekteskapet. Men hvordan denne moralske koden blir tolket og anvendt i de ulike kulturene er forskjellig (Foucault, 1990). Denne formen for moral blir hos Foucault omtalt som «etikk». *Etikk* referer her til en type moral som handler om hvordan individet skal forholde seg til og handle etter gitte moralske koder. I tråd med sin observasjon av at den samme moralske koden for ekteskap gjennom historien har blitt tolket på ulike måter, forklarer Foucault videre at et individ(subjekt) kan anvende en form for transformerende makt på seg selv, og forme seg selv som et «*etisk subjekt*». Foucault referer til prosessen av «individualisering» av den moralske koden som «mode of subjectivation». I sitt arbeid delte Foucault videre opp denne prosessen i følgende fire ulike aspekter for å analysere hvordan et individ kan bruke *selvets teknologier*: «ethical substance», «mode of subjection», «ethical work» og «telos» (Foucault, 1990).

For å ta i bruk *selvets teknologier* må individet først finne ut hvilken del av seg selv det vil endre på («*ethical substance*»). Dette valget kan rettes mot alle mulige aspekter som individet kan endre på hos seg selv gjennom en form for trening («*ethical work*»). F.eks. endring av måten man håndterer sinne i ulike situasjoner, endring av hvordan man arbeider med skolearbeid eller endring av ens løpeteknikk.

I Foucault sin analyse legger den moralske koden til rette for hva som kan regnes som positivt og negativt av ulike former for handling (Foucault, 1990). Individets valg av den delen av seg selv som det ønsker å endre («*ethical substance*»), må ses i lys av deres tilegnelige moralske kode. I dag kan vi eksempelvis relatere oss til at trening av kroppen, på ulike vis, ofte som en positiv handling. Dagens ulike treningsformer og helsefokus kan på et vis minne om det antikke idealet om å ta *omsorg for seg selv*, som Foucault (1988, 1990, 2001, 2002) har studert. Men «å ta godt vare på helsa» har også

helt andre sosiale dimensjoner i dag, enn hva prinsippet om selvomsorg hadde i antikken, grunnet ulike diskursive sannheter som har skapt et annet diskursivt rammeverk for nåværende moralske koder, som blir forbundet med å ha «god helse».

Foucault (2001) problematiserte de moralske kodene han levde innenfor ved å stille seg kritisk til rådende vitenskapelige sannheter om hvordan man bør leve i vårt sekulariserte samfunn. Han problematiserer vitenskapelig sannhet sin innvirkning på moralske koder som et fenomen som reduserer menneskets (valg)muligheter til å forme seg selv. Han stiller seg kritisk til den formen for vitenskapelige sannheter som skal overbevise og argumenterer for at dens funn viser til «den beste måten» et individ bør leve ut et aspekt av livet på (Foucault, 2001). Hvis vi ser til tematikken trening og helse, ville Foucault eksempelvis trolig vært skeptisk til en artikkel som argumenterer, gjennom ny forskning, for at alle burde løpe 4x4-intervall, fordi det er den beste og mest effektive måten å trene for å komme i form. Samtidig ville han også trolig vært kritisk til at artikkelen implisitt forfekter at «å komme i form» er hovedmålet med å trene.

For å kunne ta i bruk *selvets teknologier* og transformere seg selv må individet gjennom selvrefleksjon («mode of subjection») på et vis reflektere over sine gitte moralske koder, for å problematisere sin egen moralske væremåte. Slik jeg forstår Foucault (1990), og Markula og Pringle (2006), gir en slik selvrefleksiv prosess individet mulighet til å bli et mer «etisk individ», i den forstand at individet opparbeider seg en form for «frihet» til å forme seg selv innenfor de gitte moralske kodene (formet av diskursive rammer), som ligger tilgjengelig for individet. Denne formen for selvrefleksjon må hos Foucault igjen ses i sammenheng med at et individ befinner seg innenfor en diskursiv ramme og innenfor ulike maktrelasjoner. Bruken av *selvets teknologier* vil ikke nødvendigvis endre diskurser eller maktrelasjoner (Markula og Pringle, 2006). Et individs bruk av selvets teknologier vil heller ikke kunne «frigjøre» individet fra de strukturene det lever innenfor, men gi det muligheten til å kunne forme seg selv på flere ulike måter, ved å ta en form for *refleksivt aktørskap* over sine tilgjengelige moralske koder. Gjennom *selvets teknologier* kan individet problematisere sitt nåværende selv og forsøke å rekonstruere seg selv gjennom ulike former for *trening*. På dette viset får individet større «frihet» til å forme seg selv mot det en selv, gjennom selvrefleksjon, anser som en bedre versjon av seg selv («*telos*») (Markula & Pringle, 2006).

## 2.8 Refleksivt aktørskap

Foucaults snakker om et «etisk subjekt» som en tilstand et subjekt kan være i, når det former seg selv. Han skriver følgende:

The latter is not simply “self-awareness” but self-formation as an “ethical subject”, a process in which the individual delimits that part of himself that will form the object of his moral practice, defines his position relative to the precept he will follow, and decides on a certain mode of being that will serve as his moral goal. (Foucault, 1990, s. 28)

Å forme seg som et «etisk subjekt» handler, slik jeg forstår det, altså ikke kun om å være «selvbevisst», men om å handle selvbevisst på seg selv. Jeg velger å bruke den transformerende prosessen Foucault beskriver i sammenheng med *selvets teknologier* (Foucault, 1990), som en prosess jeg velger å omtale som *refleksivt aktørskap*. Begrepet refleksivt aktørskap referer her til de to første aspektene ved *selvets teknologier* som Foucault omtalte som «ethical substance» og «mode of subjection». Å ta *refleksivt aktørskap* refererer til å handle på seg selv gjennom ens egen selvrefleksjon.

Et individ som har et *refleksivt aktørskap* ovenfor seg selv vil i denne sammenhengen være en *selvrefleksiv aktør*. Jeg bruker begrepet en *refleksiv aktør* som noe et individ både kan være og ikke være, avhengig av ulike sosiale aspekter og ulike situasjoner individet befinner seg i. En elev kan eksempelvis være en *refleksiv aktør* og et ta *refleksivt aktørskap* ovenfor en idrett han/hun driver med, men samtidig ikke være en refleksiv aktør i sammenheng med hvordan eleven forbereder seg til en eksamen.

### 3. Metode

Kvale & Brinkmann (2009) forklarer at den opprinnelige betydningen til ordet metode, av gresk «*methodos*», som «veien til målet» (Kvale & Brinkmann 2009, s. 121). Valg av metoder er sentralt i designet av og arbeidet med et forskningsprosjekt. Bruk og valg av metoder har betydning for dataproduksjon og former (data)materialet som produseres i et forskningsprosjekt (Bukve, 2019). I dette kapittelet skal jeg beskrive og redegjøre for metodene jeg har brukt i oppgaven. Jeg skal også redegjøre for mitt valg av vitenskapsteoretiske perspektiv, min egen forskerrolle sett i lys av mitt teoretiske rammeverk, oppgavens troverdighet, etiske refleksjoner og hvordan jeg har analysert mitt materiale.

#### 3.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning regnes som en form for intervensjonsorientert forskning, der forskeren er med på planlegging av, gjennomføring og etterarbeidet med en intervensjon. Aksjonsforskning er en heterogen forskningsstrategi som ikke representerer faste metoder for datainnsamling eller et gitt vitenskapsteoretisk perspektiv. Det som kjennetegner all aksjonsforskning er at forskeren aktivt deltar i hele forskningsprosessen (Bukve, 2019; Tiller, 2004). Aksjonsforskning kjennetegnes også som en type forskning som finner sted i rommet mellom teori og praksis, der verdien av praksisnær kunnskap blir fremhevet. Ifølge Tiller (2004) kan aksjonsforskning være utfordrende å gjennomføre i dagens produksjonssentrerte samfunn, da man som forsker i et aksjonsforskningsprosjekt må evne å jobbe med det uferdige, «å leve med skissene» og de åpne alternativene. (Tiller, 2004, s.17). Casay (2018) argumenterer som tidligere nevnt (kapittel 1.2) i sin artikkel «*It's Groundhog day*» for at mer praksisnær forskning, som aksjonsforskning, kan fungere som brobygger mellom teori og praksis i kroppsøvingfaget. Grunnet dette behovet så jeg til aksjonsforskning da jeg bega meg ut på mitt eget forskningsdesign i prosjektets startfase.

Aksjonsforskning kan ifølge Carr og Kemmis (1986) deles inn i *teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning*. *Teknisk aksjonsforskning* handler om at forskeren i stor grad styrer forskningen og problemområdet som skal forskes på. *Praktisk aksjonsforskning* referer til et tett samarbeid mellom forsker og deltakere, der forskeren ses mer på som en prosessveileder. *Frigjørende aksjonsforskning* handler om at

deltakerne i stor grad styrer prosessen og utviklingen av egen praksis (Stjernstrøm, 2004). Sett i lys av denne oppdelingen anser jeg mitt prosjekt i hovedsak som et *teknisk aksjonsforskningsprosjekt*, ettersom jeg hovedsakelig har styrt prosjektets gang. Men jeg har også aspekter fra et *praktisk aksjonsforskningsprosjekt*, da jeg også samarbeidet med faglærer om utformingen av egentreningsoppgaven innledningsvis.

Aksjonsforskning handler ifølge Stjernstrøm (2004) om «å aksjonere i praksisfeltet, så vel som å studere virkningen av aksjonen» (Stjernstrøm, 2004, s. 2015). Dette går ut på at forskeren gjør aktive valgte handlinger ovenfor eller sammen med deltakerne i prosjektet underveis i produksjon av materiale til videre analyse. Jeg har *aksjonert* i egen forskning ved å samarbeide med klassens faglærer om å konstruere undervisningsopplegg for fire kroppsøvingstimer, i form av et egentreningsopplegg. I de timene elevene arbeidet med egentrening var jeg også til tider aksjonerende som intervensjonerende observatør (Fangen, 2010) i form av en hjelpelærer, som aktivt veiledet elevene i deres arbeid med egentreningsopplegget.

Et aksjonsforskningsprosjekt undersøker ofte en form for profesjonsutøvelse (Bukve, 2019), der de profesjonsutøvende deltar i kunnskapsutviklingen i underveis i prosjektet (Stjernstrøm, 2004). I mitt prosjekt har jeg ikke direkte involvert faglærer i kunnskapsutviklingen utover i prosjektet. Dette kunne jeg eksempelvis gjort ved å involvere faglærer i refleksjon over egen praksis, og belyst refleksjonene i lys av teorien om *selvets teknologier*. Dette var en form for materiale jeg vurderte å ta med i mitt forskningsdesign. Men ideen ble skrotet ettersom jeg fryktet at jeg kom til å ende opp med mer materiale enn jeg hadde tid til å arbeide med, da jeg allerede hadde bestemt meg for å observere, samle inn logger, refleksjonsoppgaver og intervjuer elevene.

Jeg har valgt å designe og jobbe med prosjektet praksisnært, i betydningen at jeg har jobbet med egentreningsopplegget på de samme områdene som en kroppsøvingslærer og forsøkt å ta på meg kroppsøvingslæreren sine sko. Jeg har deltatt som hjelpelærer i timene, lest logger og refleksjonsoppgaver fra elevene og sett på elevenes øktplaner i forkant av timene. Som forsker valgte jeg å ikke ta del i vurderingsprosessen av elevene, da dette ville kunne skape etiske utfordringer.

## **3.2 Å produsere materiale**

I oppgaven har jeg, som allerede sagt, brukt ulike metodiske verktøy, som observasjon, innsamling av elvenes logger og refleksjonsoppgaver og intervju med fem elever, alt som kvalitativ forskning (Thaagaard, 2013). Kvalitative forskning gjør det eksempelvis mulig å undersøke erfaring, opplevelse og forståelse, som jeg har gjort i mitt prosjekt. I dette delkapittelet skal jeg utdype hvordan jeg har arbeidet med og produsert mitt materiale (Thaagaard, 2013).

### **3.2.1 Utvalg**

Da jeg arbeidet med prosjektskissen, bestemte jeg meg for prøve å få kontakt med en klasse på vgs. Grunnen var relevante kompetansemål, som omhandlet egentrening for kroppsøving på vgs., (Udir, 2015; 2020) og fordi eldre elever generelt har mer erfaring med ulike former for trening, enn yngre elever. Eldre elever er generelt også mer refleksive enn yngre elever.

Da jeg startet å lete etter en videregående skole som kunne tenke seg å være med på en intervensjon i kroppsøving, var jeg så heldig at jeg relativt raskt kom i kontakt med en skole gjennom bekjentskap. Sammen med faglæreren jeg samarbeidet med, kom vi frem til at det var mest gunstig å bruke en 2. klasse med tanke på lik vurdering på tvers av avgangsklasser i faget. Klassen jeg endte opp med hadde en del elever som hadde egentrening i valgfaget toppidrett i samme periode. Disse ble av denne grunnen ikke med i mitt prosjekt, som medførte at (ca. 3/5 av klassen) 14 elever gjennomførte det egentreningsopplegget faglærer og jeg konstruerte. Av disse 14 elvene valgte jeg ut 5 til intervju i etterkant av perioden med egentrening. De fem utvalgte elvene ble valgt gjennom det Thaagaard (2013) omtaler som et strategisk utvalg. Det strategiske utvalget ble hovedsakelig styrt av tre ulike faktorer, i tillegg til forutsetningen om at elevene selv ønsket å bidra med sin erfaring i et intervju. 1: Jeg forsøkte å velge elever som hadde drevet med ulike aktiviteter. 2: Jeg forsøkte å velge elever som deltok i undervisningen og jobbet seriøst med prosjektet. 3: Jeg forsøkte å skape en jevn kjønnsfordeling. Tanken med dette strategiske utvalget var å legge til rette for variasjon for å kunne samle inn data om forskjellige måter å jobbe med egentrening på. Hensikten var å velge elever som jobbet seriøst med egentrening og dermed ville kunne være i stand til å reflektere over sin egen egentrening.

### 3.2.2 Beskrivelse av oppgaveteksten for egentreningsperioden

Egentreningsoppgaven, som de deltagende elevene har arbeidet med, ble i hovedsak utformet med bakgrunn i mine egne erfaringer, forskning tilknyttet oppgavens problemområde, nye kompetansemål tilknyttet egentrening (Udir, 2019) og kompetansemål fra LK06 (Udir, 2015) (jf, 1.6), som faglærer skulle vurdere sine elever etter. I utformingen av opplegget måtte faglærer og jeg også ta hensyn til andre praktiske aspekter som tid, rom, utstyr og faglærers mulighet til å observere og vurdere sine elever.

Som allerede sagt er elevenes arbeid/læringserfaringer fra egentreningsoppgaven utgangspunktet for oppgavens materiale; deres logger og refleksjonsoppgaver, mine observasjoner og intervjuer med fem av elevene. Egentreningsperioden varte over fire uker (det ble i utgangspunktet planlagt for fem uker, men en kroppsøvingstime gikk falt bort). Først en time med planlegging og deretter gjennomføring av egentrening i tre påfølgende kroppsøvingstimer. Etter at elevene ble fikk egentreningsopplegget presentert, fikk elevene hjelp av meg og faglærer til å planlegge egentreningen og skissere en form for øktplan. En øktplan referer til en skriftlig plan for en treningsøkt. Elevene fikk et dokument med en mal på øktplanen med utgangspunkt i fire spalter: tid, hva, hvordan og hvorfor. Elevene fikk, med hensikt, ingen eksempler på hvordan en øktplan skulle se ut.

Oppgaveteksten gikk ut på at elevene skulle lage sitt eget egentreningsopplegg for de tre neste kroppsøvingstimer. Elevene fikk velge en aktivitet de skulle «trene på» og «trene mot» (trene rettet mot valgt aktivitet). «En aktivitet», slik jeg formulerte det i oppgaveteksten, inneholdt eksempler både på tradisjonelle idretter og andre aktiviteter som parkour og dans. Oppdelingen å «trene på» og «trene mot» er en tilnærming til egentreningsopplegget jeg konstruerte med en tanke om å legge til rette for arbeid med kompetansemål i faget som omhandler teoretisk kunnskap *om* trening (Udir, 2015). Tanken bak en slik distinksjon var å legge til rette for at elevene kunne oppdage, lære

om og reflektere over ulike prinsipper for trening, som det står om i kompetansemålene i den utgående læreplanen.

Å «trene på noe» betød for noen av elevene å trene på den valgte aktiviteten, som. f.eks. bordtennis, dans, eller basketball. «Å trene mot» ble presentert som en form for trening som kan være relevant (i positiv forstand) for den valgte aktiviteten. Sett i ettertid, ser jeg at denne måten å fremstille «trening» på relateres til tradisjonell treningslære fra idretten (jf. 1.5). Denne måten å fremstille trening på kan også relateres til den antikke praksisen «askesis» (Foucault, 2001), der målet er utvikling av seg selv. Som jeg forklarte i teorikapittelet, går denne forståelsen av trening ut på å trene seg selv til å bli en «bedre versjon av seg selv» (jf. 2.6). Rammen som ble beskrevet i oppgaveteksten var at omtrent 1/3 av treningen skulle bestå av «å trene mot» valgt aktivitet. Videre fikk elevene føringen om at de måtte lage en øktplan med spaltene «tid, hva, hvordan og hvorfor». De ble anbefalt å bruke digitale hjelpemidler som «youtube», og samtidig som elevene fikk beskjed om å prøve å være kritiske til egen kildebruk.

Faglærer antok på forhånd at mange i klassen ville velge en form for ballidrett. Jeg ble fortalt at mange av guttene (som var i stort overtall) i klassen var interesserte i fotball og likte å drive med fotball på fritiden. Ettersom elevene trolig ville velge noe med ball fikk de lov til å være i grupper på to og to, slik at de hadde et bredere spekter med spillrelaterte øvelser å velge mellom i sin trening. Sett i ettertid medførte dette at det også var lettere for elevene å velge en ballidrett, ettersom denne muligheten la bedre til rette for å trene på aktiviteter med ball. Elevene fikk kun oppholde seg på og rundt skolen, siden faglærer måtte ha mulighet til å vurdere elevenes gjennomføring av egentreningen.

Den siste delen av oppgaven gikk ut på at elevene skulle skrive logg etter hver økt og en refleksjonsoppgave etter at alle øktene var gjennomført. Elevene fikk beskjed om at loggen de skulle skrive skulle leveres på samme dag. Tanken med dette var å legge til rette for at de skulle reflektere over det de nettopp hadde opplevd i sin trening. Logg og refleksjonsoppgave er det aspektet ved oppgaven som bryter med det jeg har omtalt som tradisjonell treningslære i kroppsøving i kap. 1.4. Jeg beskriver videre innholdet i disse spørsmålet i sammenheng med hvordan jeg har produsert materiale i 3.43.

### 3.2.3 Observasjon

Jeg har inntatt en deltakende observasjonsrolle, en form for observasjon jeg har valgt i tråd med produksjon av materiale i et aksjonsforskningsprosjekt (Tiller, 2004). Fangen (2010) skriver at det ikke finnes en oppskrift for hvordan man skal opptre og arbeide som deltakende observatør. Dette er noe forskeren selv må vurdere ut ifra situasjonen forskeren befinner seg i og kunnskapen forskeren interesserer seg for. Som observerende forsker er det også viktig å tilpasse observasjonsmåter til egne forutsetninger, innta en observasjonsrolle som faller forskeren naturlig og som virker mest mulig hensiktsmessig for gruppen som forskeren observerer (Fangen, 2010). For å gli naturlig inn i den sosiale settingen i undervisningstimene valgte jeg å innta en rolle som «hjelpelærer» i kroppsøvingstimene. Dette var en rolle som falt meg lett, da jeg har undervist i faget selv. I de praktiske timene stilte jeg derfor opp i treningsbukse og treningsjakke, for å forsøke å gli inn i denne rollen. I rollen som «hjelpelærer» vekslet jeg mellom to former for deltakende observasjonsroller. Disse to formene var *intervenerende observasjon og delvis deltakende observasjon* (Fangen, 2010).

Intervenerende observasjon går ut på at forskeren bryter med det tradisjonelle prinsippet om å være en nøytral observatør, gjennom bevisst å intervensjonere/aksjonere i eget prosjekt for at deltakerne skal handle annerledes enn de ville ha gjort i en «naturlig» setting. Denne formen for deltakende observasjon relateres til aksjonsforskning. Hensikten med denne tilnærmingen kan være å bryte med det som blir tatt for gitt i en sosial setting (Fangen, 2010). I mitt tilfelle ønsket jeg å bryte med aspekter ved egentrening som elevene muligens tok for gitt. Dette forsøkte jeg å gjøre gjennom veiledning av hvordan elevene kunne løse egentreningsoppgaven som ble utdelt og presentert i den første timen. Jeg inntok hovedsakelig denne observasjonsrollen i første undervisningstime, som ble gjennomført i klasserom, samt litt på slutten av andre og tredje time da jeg sa noen ord om hva jeg syntes om elevens gjennomføring underveis, og hva jeg ønsket at de skulle endre på/jobbe mer med til neste kroppsøvingstime. Ifølge Fangen (2010) kan intervensjonering i observasjonsfasen i egen forskning både gå i den retningen forskeren ønsker, og andre ganger vil forskerens intervensjonering ikke ha noe å si for den gruppen forskeren observerer. I mitt prosjekt opplevde jeg begge deler: noen elever utførte oppgaven jeg ga i tråd med de retningslinjene jeg ønsket at de skulle følge, mens andre elever fulgte disse retningslinjene i liten grad i sin planlegging og gjennomføring av egentreningsopplegg.

Den andre observasjonsrollen som jeg har inntatt av i dette prosjektet kan relateres til det Fangen (2010) beskriver som *delvis deltakende observatør*. Denne observasjonsrollen går ut på at forskeren samhandler og interagerer med gruppen han/hun observerer, uten å delta i de miljøspesifikke aktivitetene. Rollen forskeren tar er nøytral, sammenlignet med en intervensjonerende observatør. (Fangen, 2010). Jeg inntok rollen som delvis deltakende observatør den tiden jeg ikke var intervensjonerende observatør. Som delvis deltakende observatør snakket jeg med elevene og stilte dem spørsmål relatert til egentreningsopplegg. Dette var noe jeg forsøkte å gjøre på en måte som skulle oppleves logisk for elevene. Jeg stilte situasjonsrelaterte spørsmål i sammenheng med hva elevene holdt på med i timen. Som delvis deltakende observatør deltok jeg ikke i de aktivitetene elevene drev med i timen (Fangen, 2010), med unntak av en situasjon der jeg demonstrerte og forklarte noen tekniske utførelser for et par elever som trente bordtennis. I timene trakk jeg meg også til tider litt tilbake fra undervisningen, for å notere det jeg anså som hensiktsmessige feltnotater.

Det er en kjent sak at det å huske er en selektiv mekanisme. Det er derfor viktig i sammenheng med observasjon å skrive ned gode feltnotater, da disse vil bli brukt som datamateriale i forskningen (Fangen, 2010). Hvordan en forsker skriver feltnotater er forskjellig og bestemmes både ut i fra hva forskeren ser etter og er oppmerksom på i felten, men en kan også passivt la inntrykk fra felten komme til seg. (Fangen, 2010). I mitt prosjekt vekslet jeg mellom disse to tilnærmingene. Noen ganger var min oppmerksomhet rettet mot kommunikasjon og handlinger som kunne være relatert til teori og problemstilling. Mens andre ganger lot jeg inntrykkene i kroppsøvingstimen komme til meg, og noterte ned hva som fanget min oppmerksomhet.

Som deltakende observatør begrenset jeg tiden med notatskriving med å forsøke å gjøre disse så stikkordsmessig som mulig, med unntak av noen direkte sitater av elevene, som jeg innså at jeg ikke kom til å klare huske utenat. I etterkant av timene jeg observerte satte jeg meg raskt ned og omformet de stikkordsmessige feltnotatene til mer utfyllende og beskrivende notater. I denne prosessen gjennomførte jeg også en form for selvobservasjon, der jeg forsøkte å observere hvordan jeg selv hadde valgt å observere. I denne prosessen reflekterte jeg over hvorfor jeg hadde valgt å stille de spørsmålene jeg hadde stilt, hvorfor jeg valgte å intervensjonere som jeg gjorde i slutten av timene og hvorfor noen former for inntrykk tok opp min oppmerksomhet og andre ikke. Denne

prosessen anser jeg som essensiell i sammenheng med egen refleksjon over mitt diskursive utgangspunkt, der jeg tidvis innfinder meg i å ta for gitt mye av det samme som elevene i sammenheng med egentrening. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. Videre referer jeg gjennomgående til Fangen (2010), når jeg skriver «deltakende observasjon».

### **3.2.4 Refleksjonsoppgaver og logg**

Refleksjonsoppgaven og loggskrivning var oppgaver elevene arbeidet med i sammenheng med egentreningsoppgaven. Spørsmålene elevene skulle besvare ble formulert i tråd med oppgavens problemstilling og teoretiske perspektiv. Tanken med spørsmålene i logg og refleksjonsoppgave var å forsøke å gi elevene mulighet til å formulere sine opplevelser og erfaringer med egentrening. I refleksjonsoppgaven fikk elevene også et spørsmål relatert til det nye kompetansemålet for egentrening i inntredende lærerplan (Udir, 2020), da min problemstilling «*hvordan kan elever på videregående skole arbeide med egentrening i kroppsøving?*» knyttes opp til kompetansemålene i den nye lærerplanen. Spørsmålene jeg formulerte ble også fornet av teorien om *selvets teknologier*, gjennom å gi elevene mulighet til *selvrefleksjon*. Elevene måtte besvare følgende spørsmål i logg og refleksjonsoppgave:

#### **Logg:**

*Er du fornøyd med gjennomføringen av dagens økt? - Hvorfor/hvorfor ikke?*

*Hadde du en opplevelse av at du fikk til noe du ikke har fått til før på økta? Hvis ja, utdyp denne opplevelsen.*

#### **Refleksjonsoppgave:**

*Beskriv kort kildene du har oppsøkt når du har planlagt øktene og hvorfor du har valgt å bruke akkurat disse kildene.*

*Har du lært noe nytt om trening i løpet av denne egentreningsperioden?*

*Har du lært noe nytt om deg selv i og gjennom dette egentreningsprosjektet?*

*Tror du dette prosjektet kan ha hatt betydning for din egen trening i fremtiden? Og hvordan kan din egen trening medvirke til en helsefremmende livsstil for deg i fremtiden?*

*(Dette spørsmålet referer til kompetansemål for 3. klasse vgs. i den nye lærerplanen (Udir. 2020)*

Tanken med å gi refleksjonsoppgaver og logger var for å kunne få bredest mulig perspektiv på elevenes gjennomføring av prosjektet og legge til rette for selvrefleksjon i sammenheng med å trene og være i bevegelse, samt undersøke hvordan elevene besvarte et spørsmål formulert ut i fra et kompetansemål fra den nye læreplanen (Udir, 2019).

Prosjektet fant sted i en hektisk periode for elevene på skolen, i et fag som ikke har standpunkt karakter i 2. klasse, var det ikke alle deltakerne leverte inn sitt skriftlige arbeid. Jeg fikk logg og refleksjon fra omtrent halvparten av elevene. I analysen jobbet jeg derfor hovedsakelig med å analysere refleksjonsoppgaven og loggene til de fem elevene jeg har omtalt som hovedinformanter. De andre loggene og refleksjonsoppgavene ble hovedsakelig brukt til å kontekstualisere hvordan klassen som gruppe som hadde opplevd egentreningsopplegget sett i lys av mine observasjoner. En av hovedinformantene sendte ikke inn sin refleksjonsoppgave. I denne sammenhengen så jeg til refleksjonsoppgaven til den eleven denne hovedinformanten hadde samarbeidet med, for å få bedre innblikk i hvordan de hadde jobbet med opplegget. Jeg brukte også loggene og refleksjonsoppgavene til å forberede intervjuene mine, som muliggjorde at jeg kunne stille spesifikke oppfølgingsspørsmål til hovedinformantene, basert på hva de hadde skrevet i refleksjonsoppgaven. Å lese elevenes refleksjonsoppgaver fant jeg berikende for intervjuprosessen som jeg skal ta for meg i neste delkapittel.

### **3.2.5 Semistrukturert intervju**

Formålet med bruk av et vitenskapelig kvalitativt intervju er å hente inn fyldig og omfattende informasjon om hvordan intervjupersonen opplever og erfarer noe i sitt liv (Thaagaard, 2013). Da jeg observerte, produserte jeg i stor grad materiale fra mitt perspektiv som deltakende observatør. For å få kunne bruke teoretisk perspektiv hadde

jeg egentrening som diskursiv og historisk praksis i «bakhodet», men var også opptatt av å undersøke elevenes opplevelser fra opplegget og erfaring med trening, gjennom elevenes *egne ord* i en intervjusituasjon. Kvale og Brinkmann (2009) sier at det ikke finnes faste oppskrifter og prosedyrer for hvordan et kvalitativt forskningsintervju bør planlegges og gjennomføres på best mulig måte, men at forskerens erfaring med og evne til å intervju vil forme kvaliteten på datamaterialet. Jeg relaterte til det Kvale og Brinkman (2009) omtaler som et kvalitativt semistrukturert intervju, ettersom jeg har brukt en intervjuguide med faste temaer og relativt få åpne spørsmål. Intervjustrukturen gjorde at jeg kunne komme med ulike oppfølgingsspørsmål basert på intervjupersonenes svar på de faste spørsmålene i intervjuguiden.

Å intervju kan virke som en enkel prosess å utføre, å stille spørsmål og samtale med andre er jo noe vi stadig gjør til daglig. Men prosessen er også krevende og utfordrende i forskningssammenheng. Spørsmålene som skal stilles skal også være gode og de må stilles på en måte som faller naturlig i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at forskeren bør mestre intervjusituasjonen for å kunne gjøre et godt intervju. En vanlig feil er eksempelvis å være så opptatt av egen intervjuguide at man mister oppmerksomheten til intervjupersonen og ikke lytter til hva de har å si. I et semistrukturert intervju kan man gå glipp av muligheter til å stille gode oppfølgingsspørsmål til det intervjupersonen forteller ved mangel på selvtillit og oppmerksomhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er derfor nødvendig for forskeren å trene på å intervju og bli godt kjent med egen intervjuguide for å mestre intervjusituasjonen (Thaagaard, 2013). I neste delkapittel skal jeg fortelle hvordan jeg har arbeidet med egen intervjuguide og trent på å være i intervjusituasjonen.

### **3.2.6 Intervjuguide og pilotintervju**

Innledningsvis i arbeidet med intervjuguiden var jeg også opptatt av hvordan elevene opplevde egentreningsopplegget de hadde jobbet med, samt hvordan de kunne ta «eierskap» over egen trening i et egentreningsopplegg. Videre ønsket jeg å undersøke elevenes forståelse av trening og helse, da jeg anså denne forståelsen som relevant for deres egentrening. Dette gjorde jeg i lys av de kompetansemålene som relateres til egentrening i faget i dag og i de kommende kompetansemålene (Udir, 2015;2020).

Videre i arbeidet med intervjuguiden hadde jeg bare jobbet overfladisk med det teoretiske rammeverket (Foucault) jeg senere satte meg bedre inn i. Selv om jeg ikke hadde fordypet meg i teorien klarte jeg likevel å inkludere noen sentrale aspekter ved teorien om *selvets teknologier* (Foucault, 1990), i form av å legge til rette for og utfordre elevene til selvrefleksjon. Eksempelvis forsøkte jeg gjennom et spørsmål i intervjuguiden å få elevene til å reflektere over hvordan de hadde tilegnet seg den kunnskapen om trening, som de satt inne med.

Formuleringen av spørsmålene var en utfordrende prosess. Jeg fant det vanskelig å inkludere relevant teori uten å gjøre spørsmålene for vanskelige for elevene. Det var også utfordrende å forme spørsmålene åpne nok til at jeg ikke ledet intervjupersonene for mye (Thaagaard, 2013), men samtidig konkrete nok til at intervjupersonene klarte å forstå spørsmålet og svare godt for seg.

For å utforme gode spørsmål i intervjuguiden sparret jeg med veileder. I denne prosessen endte vi opp med å kutte ned antall spørsmål, og la opp til åpne spørsmål som skulle legge til rette for oppfølgingsspørsmål. Vi diskuterte også at min diskursteori var sentral, nettopp for å utforme spørsmål som samsvarte med «dagligtale» i sammenheng med trening og helse, kunne jeg få frem elevens talemåter slik disse både er formet gjennom historien og egentreningslogikken, og det var særlig viktig å skape kontakt med elevene slik at de kunne relatere til og forstå spørsmålene jeg skulle stille dem. Denne formen diskursiv «dagligtale» om trening og helse var også noe jeg observerte hos elevene i forkant av intervjuene. Jeg brukte eksempelvis uttrykk som «fysisk aktivitet» og «god helse» for å relatere til det vi på forhånd tenkte ville samsvare med elevenes (diskursive) forståelse av trening og helse.

Videre jobbet jeg med formulering av spørsmål i intervjuguiden basert på utprøving hos elevene jeg var vikar for på en annen videregående skole. Da disse elevene hadde sin egen egentreningsperiode testet jeg ut noen av spørsmålene mine på forskjellige elever, mens de hadde pauser i treningsopplegget sitt. Dette ble gjort for å teste ut hvordan elever på samme trinn (vg. 2) forstod og svarte på spørsmålene jeg hadde formulert. I denne prosessen luket jeg ut noen av de mer teoritunge spørsmålene jeg først ble opptatt av, og forsto at jeg ikke skulle gjøre det vanskelig for elevene å snakke med meg, og jeg revurderte min tilnærming.

Etter å ha jobbet meg frem til et fullstendig utkast av intervjuguiden testet jeg ut spørsmålene og øvde meg på å være i intervjusituasjonen gjennom to pilotintervjuer. Fra før har jeg litt erfaring med å intervjuer gjennom egen bacheloroppgave og litt praksis timene på masterprogrammet ved NIH. Jeg har erfart at jeg må kunne intervjuguiden og tematikken min godt for at jeg skal være selvsikker, strukturert og offensiv i intervjusituasjonen (Thaagaard, 2013). Derfor valgte jeg å gjennomføre to pilotintervjuer og å teste ut spørsmålene på andre elever. Det første pilotintervjuet ble gjennomført med en i egen klasse på NIH, for å få konstruktive tilbakemeldinger fra en med samme faglig bakgrunn som meg. Det andre pilotintervjuet ble gjennomført med en bekjent utenfor NIH, for å undersøke videre om spørsmålene mine ga mening for en person som ikke befinner seg innenfor de samme vitenskapelige diskursene som min medelev og jeg gjør. Gjennom pilotintervjuene fikk jeg også trent på å lytte til det intervjupersonen sa, stille oppfølgingsspørsmål og bli bedre kjent med egen intervjuguide. Denne treningen kom godt med i intervjusituasjonen med deltakeren i prosjektet mitt senere.

### **3.2.7 Gjennomføring av intervjuene**

I forberedelsene til intervjuet diskuterte jeg med elevene som hadde sagt seg villige til å bli intervjuet og faglærer hvordan dette skulle bli gjennomført. Dette var rett før jul, og elevene hadde mye å gjøre, så jeg ønsket ikke at elevene skulle føle at de måtte ta seg ekstra tid til intervjuene. Jeg og faglærer kom frem til at intervjuene var faglig relevante for kroppsøvingfaget, som medførte at jeg fikk lov til å ta elevene ut av felles undervisning for å intervjuer dem i 30-40 minutter. Dette var en løsning som fungerte for elevene i denne perioden. Samt den beste løsningen for meg, som ønsket å få gjennomført intervjuene før ferien, slik at elevene hadde sitt egentreningsopplegg ferskt i minnet.

Intervjuene fant sted på to ulike plasser. De 2 første ble intervjuet i et avskåret område i en idrettspark. Jeg fikk ikke tilgang til eget rom i denne idrettsparken, men jeg fant heldigvis et sted vi forble uforstyrret. Det var mulig å bli forstyrret på denne plassen, men elevene jeg intervjuet lot seg tilsynelatende heldigvis ikke prege av det. De tre andre intervjuene ble gjennomført i et rom uten mulighet for forstyrrelser.

Jeg innledet alle innledet intervjuene med å spørre om elevene om hvordan dagen deres hadde vært og om de hadde lyst på vann. Dette gjorde jeg for å være imøtekommende og for å prøve å lage en trygg atmosfære for intervjuet, for å legge bedre til rette for at elevene følte at de kunne dele sine erfaringer og opplevelser innenfor trygge rammer. Jeg merket at det hjalp å ha vært deltakende observatør, som medførte at jeg kjente elevene litt på forhånd. Dette førte til at småpratningen før intervjuet startet bar preg av flyt og letthet.

I min intervjupraksis har jeg sett til et perspektiv på å intervjuer der et intervju blir forstått som en metode der intervjupersonen og forskeren sammen produserer materiale og utvikler ny kunnskap (Thaagaard, 2013). Dette perspektivet fremhever dynamikk og meningsmaking i intervjusituasjonen. I tråd med dette perspektivet forsøkte jeg å åpne opp for at elevene fikk delt sine opplevelser og erfaringer i en dynamisk intervjusituasjon, der de ikke følte seg som en anonym informant en spørreundersøkelse. Jeg prøvde å legge til rette for at elevene skulle få lyst til å åpne seg og besvare mine spørsmål i en intervjusituasjon, som bar preg av en vanlig samtale. For å få til dette merket jeg at det hjalp at jeg kjente elevene litt fra før. Jeg kunne min intervjuguide godt og behøvde ikke å se stadig ned på den. Jeg valgte også å ta opp intervjuene på lydfil, slik at jeg hadde bedre forutsetninger for å lytte til det elevene fortalte meg. På dette viset klarte jeg å forfølge interessante fortellinger og resonnementet gjennom å stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål.

Til kritisk selvrefleksjon ser jeg i etterkant at jeg kunne vært enda mer strukturert i min begrepsbruk ovenfor elevene. Eksempelvis når jeg spurte om «trening» og «å trene», to begreper som er relativt like, men som likevel kan skape ulik betydning og brukes i forskjellige sammenhenger. Slik jeg ser det var denne intuitive begrepsbruken en konsekvens av hvordan jeg ble «ført» og valgte å la meg føre av samtalen (Fog, 2007). Da jeg inntok denne «samtale-stilen» som intervjuer frigjorde jeg meg omtrent helt fra å lese på egen intervjuguide, som igjen medførte at nevnt begrepsbruk trolig ble litt mer flytende enn om jeg hadde lest mer av egen intervjuguide underveis i intervjuet. Flytende og spontan begrepsbruk gjennom å en følelsesstyrt samtale kan være en metodisk svakhet for materialet (Fog, 2007). Men jeg vil også argumentere for at min intervjustil også åpnet opp for at eleven jeg intervjuet følte seg fortrolig i samtalen med meg, da jeg følte jeg fremstod som en kjent og troverdig samtalepartner, og ikke en

fremmed og falsk skikkelse for elevene. Jeg aser denne fortroligheten som en styrke for mitt materiale. Hvorvidt min begrepsbruk til tider var «flytende» skaper en egen inngang til de (diskursive) utsagnene jeg har analysert, der samtalens intersubjektivitet blir fremtredende (Fog, 2007).

### **3.2.8 Transkribering**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 187) betyr å transkribere «å transformere, skifte fra en form til en annen. I mitt prosjekt har jeg omgjort innholdet i lydfilene fra intervjuene, som jeg tok opp med taleopptakeren jeg lånte fra NIH, til tekst. Hensikten med å transkribere er å strukturere materialet sitt slik den egner seg oppgavens problemstilling og analyse, og ikke nødvendigvis forsøke å gjøre intervjusamtalen om til en «objektiv virkelighet» (Kvale og Brinkmann, 2009).

I etterkant av intervjuene forsøkte jeg å komme så raskt som mulig i gang med transkriberingen av lydfilene. Det gav mening å transkribere når jeg hadde intervjuene ferskt i minne og lettere å kommentere relevante situasjonsbestemte aspekter ved intervjuet. De siste intervjuene som jeg gjennomførte rett før jul 2019, ble satt litt på vent, da jeg i juleferien valgte å prioritere å være med familie og venner, fremfor å bare transkribere. De siste intervjuene ble derfor ikke ferdige før på nyåret. Dette kunne medføre metodiske ulemper da min evne til å kontekstualisere intervjuene kunne svekkes (Kvale og Brinkmann, 2009). Men jeg mener selv at mine intervjuer fortsatt satt relativt ferskt i eget minne, selv om jeg fikk et lite opphold i transkripsjonsprosessen.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at selv om det ikke finnes noen universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, er det noen standardvalg som bør tas». Valgene omhandler om det skal tas med lyder («eh»-er), pauser, gjentakelser og i hvilken grad det muntlige språket evt. skal gjøres mer formelt. Jeg tok, i tråd med Kvale og Brinkmann (2009, s. 189), valget sett opp mot hva det transkriberte materialet skal brukes til. I transkripsjonsprosessen forsøkte jeg å skrive alle utsagn ut som meningsfulle. Et unntak jeg gjorde var å fjerne noen avsluttende kommentarer i et par intervjuer, som jeg anså som lite relevante for videre arbeid med analyse opp mot oppgavens problemstilling. Jeg valgte å ikke ta med repetitive med lyder i sammenheng med utsagnene til intervjupersonene, som. f.eks. «ehh» og «uhm», ettersom jeg

innledningsvis i analyseprosessen valgte å jobbe med både lydfiler og det transkriberte materialet om hverandre og fordi jeg ønsket å skape et forståelig og ryddig materiale, som jeg kunne sitere og bruke i selve oppgaven. De transkriberte dokumentene bestod til slutt av meningsfulle utsagn, og enkelte bemerkninger ved tegn på tydelig kroppsspråk, eller bruk av ironi. Jeg gjorde også enkelte grammatiske endringer i elevenes muntlige språkbruk, for å gjøre elevenes utsagn mer leselige og tydelig for leseren.

Mine feltnotater ble som sagt også transkribert gjennom å gjøre disse stikkordsmessige notatene mer utfyllende og beskrivende. Logg og refleksjonsoppgaver ble organisert til et dokument, der jeg sorterte hovedinformantenes besvarelser etter de fiktive navnene de har blitt gitt i oppgaven. Etter å ha fullført all transkribering gikk jeg videre med å fortsette å analysere alt materialet jeg hadde produsert i form av intervjuer, observasjon og oppgavebesvarelser fra egentreningsopplegget.

### **3.2.9 Forskerrollen**

For å beskrive forskerrollen i et aksjonsforskningsprosjekt bruker Bjørndal (2004) filmen «*Salmer fra kjøkkenet*» som karikerer de positivistiske forskningsidealene i samfunnsforskningen. Bjørndal (2004) siterer filmens kjernereplikk: «man måsta ju prata med varann» (Bjørndal, 2004, s. 117), som den «objektive» forskeren i filmen til slutt bryter ut i frustrasjon over sin absurde distanserte forskerrolle. Bjørndal (2004, s. 129) beskriver videre forskerrollen i et aksjonsforskningsprosjekt som å være en «sokratisk klegg» kontra en mer tradisjonell forskerrolle der forskeren er «fluen på vegg». Jeg vil, sett i lys av Bjørndal (2004) sin metaforiske forklaring, beskrive meg selv som en «sokratisk klegg» i dette prosjektet.

I et forskningsprosjekt med et diskursivt perspektiv møter forskeren en problematikk, i form av at forskeren selv ikke kan tenke «utenfor» noen diskurs i sin undersøkelse av et (diskursivt) fenomen. Forskeren har også ofte kjennskap til feltet fra før, og er dermed diskursivt innlemmet i det fenomenet en selv forsøker å undersøke (Jørgensen & Phillips, 1999). Denne problematikken er særs relevant for min egen forskerrolle da jeg har sterk tilknytning (jf. 1.2) til «innsiden» av fenomenet jeg forsøker å undersøke fra «utsiden» (gjennom andre diskurser). Når en innenfor samfunnsvitenskapelig forskning *aksjonerer* i eget forskningsprosjekt, stilles det også krav til refleksjon over egen

forskerrolle for aksjonsforskningen skal kunne kalles «forskning» og ikke bare en «aksjon» (Tiller, 2004). Bjørndal (2004) fremhever at en aksjonerende forsker, i sitt arbeid, må være bevisst på «sin egen sosiale bakgrunn, erfaringer, kultur og atferd» (Bjørndal 2004, s. 124). I møte med denne problematikken kan forskeren bruke refleksivitet, i den forstand at man forsøker å bruke valgt teori, for sitt prosjekt, på seg selv (Jørgensen & Phillips, 1999).

*«Det er ved å se verden gjennom en bestemt teori, at man kan fremmedgjøre seg fra noen av sine egne selvfølgeligheter og stille andre spørsmål til materialet, enn man kan gjøre ut ifra sin hverdagsforståelse» (Jørgensen & Philips, 1999, s. 33).*

I teorikapittelet skriver jeg om *refleksivt aktørskap* (jf. 2.8), et begrep utviklet gjennom teorien om *selvets teknologier*. I rollen som aksjonsforsker har jeg forsøkt å anvende min egen teori på meg selv, ved å ta et *refleksivt aktørskap* over egen forskning, ved eksempelvis å reflektere over hvorfor jeg tenker som jeg tenker om trening og egentrening, og reflektere over hvordan min bakgrunn (jf. 1.2) og forforståelse har formet meg i min forskerrolle. Samt reflektere over hvordan jeg (i lys av egen bakgrunn) har tenkt om trening og egentrening i arbeidet med mitt forskningsprosjekt. Jeg ser også at refleksiviteten har sin begrensning, og at en forsker i et aksjonsforskningsprosjekt kan risikere å «lammes av sin egen refleksivitet» (Bjørndal, 2004, s.139) Noe jeg selv til tider har følt på selv, når jeg har «overanalysert» og tenkt for «langt» i retningen av hvilke (diskursive) mulighetsrom som ligger til grunn for hva som, for meg, er mulig (og ikke mulig) å tenke og reflektere over.

### **3.3 Analyseprosessen**

Jeg startet analysen da jeg startet å observere elvenes undervisningstimer og innsamlingen av deres logger og refleksjonsoppgaver. Selve intervju situasjonen og transkriberingen av intervjuene var også del av min innledende analyseprosess. Analysen av de forskjellige formene for materiale, startet innledningsvis separat og ble etter hvert, som jeg bearbeidet mitt materiale, mer sammenflettet. I dette kapittelet skal jeg vise gangen i min analyseprosess. Først velger jeg å si noe om hvordan jeg analyserte de ulike materialene jeg produserte hver for seg, og deretter hvordan jeg gikk fra denne fasen til å analysere de ulike materialene sammen.

Prinsippene for feltnotater var å notere mer fra den observerte timen og utfylle notatene jeg tok i timen. Etter det forsøkte jeg å observere hvordan jeg selv hadde observert, og deretter noterte jeg meg mulige diskusjonsmomenter basert på de fullstendige feltnotatene og selvobservasjon. Feltnotatene ble i førsteomgang analysert med sikte på å forberede og utbedre intervjuguiden og oppfølgingsspørsmål rettet mot hovedinformantene.

Loggene til elevene var stort sett kortfattede, og de ble ikke et stort materiale til videre analyse. Analysen av loggene ble i hovedsak kontekstualiserende for videre analyse og ga meg bedre oversikt over hva alle elevene hadde gjort i sine timer.

Refleksjonsoppgavene dannet et stort materiale til videre analyse. Til å begynne med analyserte jeg refleksjonsnotatene for seg selv for å forberede meg til intervjuene, og for å få et innblikk i hvordan den ene halvdel av klassen, som leverte inn, beskrev hvordan de erfarte sine opplevelser i prosjektets egentreningsoppgave.

Etter at intervjuene ble tatt opp på båndopptaker startet jeg med transkriberingen som jeg beskrev i 3.47. I denne prosessen tok jeg flere metodiske valg rundt hvordan jeg ville transkribere mitt materiale for å fremstille mitt materiale (Kvale & Brinkmann 2009). I transkripsjonen kategoriserte jeg også elevens utsagn basert på tematikk, for å lettere kunne navigere meg i det transkriberte dokumentet i Word. Intervjuet ble delt opp følgende kategorier basert på intervjuguidens struktur: «innledning», «aktørskap(eierskap)», «trening» og «helse». Jeg valgte å ikke bruke noen form teknisk analyseprogram, men arbeidet nitid for å bli best mulig kjent med datamateriale. Jeg valgte å skrive ut alle intervjuene og lese de til jeg omtrent kunne de utanatt, samtidig som noterte for hånd i intervjuene og markerte uttrykk, begreper og utsagn jeg anså som relevante for videre analyse mot oppgavens problemstillinger og vitenskapelige spørsmål.

Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene og lest disse nøye, startet jeg å se på intervjuene sammen med hovedinformantenes refleksjonsoppgaver, logger og mine observasjonsnotater. Ut ifra dette samlede materiale forsøkte jeg å skrive et helhetlig bilde av elevens egen trening, gjennom å strategisk plukke ut det elevene hadde sagt og gjort, som jeg anså som mest sentralt for deres egen trening i dette samlede materialet. For å beskrive og fremheve elevenes opplevelser i egentreningsopplegget, valgte jeg å

bruke mange direkte sitater fra mitt transkriberte materiale og sitater fra elevenes refleksjonsoppgaver. Disse sitatene har blitt organisert og belyst i følgende kapittelstruktur: en beskrivelse av hovedinformantenes relevante erfaringer med og forståelse av trening, en beskrivelse av deres gjennomføring av egentreningsopplegget og til slutt i en beskrivelse av deres refleksjoner om egen trening i egentreningsopplegget. Gjennom de ulike kapitlene har jeg sammenlignet og fremhevet fremtredende likheter og ulikheter i det utvalgte materialet fra hovedinformantenes logger, refleksjonsoppgaver og intervjuer. Jeg har også sammenlignet funn fra elevenes erfaring med og forståelse av trening, opp mot elevenes refleksjoner om egen trening i dette egentreningsopplegget.

Materiale fra observasjon ble valgt ut i sammenheng med utvalgte sitater, for å kontekstualisere disse og for å beskrive hele den deltakende klassens møte med egentreningsoppgaven, samt litt om egen selvobservasjon. Gjennom deltakende observasjon fikk jeg tilgang på muntlig materiale, og jeg ble, som tidligere nevnt bedre, kjent med elevene. Det at jeg ble kjent med og kom tett på (til tider spontane) muntlige uttalelser fra elevene, medførte at jeg fikk en mer personlig og kontekstnær forståelse av elevens uttalelser i det skriftlige materialet jeg samlet inn.

Den samlede analysen av alt mitt materiale har gått ut på å finne, organisere og tydeliggjøre de utsagnene som kan belyse oppgavens problemstilling. Jeg har arbeidet *deduktiv*, i form av at jeg har hatt et diskursivt perspektiv på analysen av mitt materiale. I Analysen har jeg anvendt begrepet *refleksivt aktørskap*, et begrep med utgangspunkt i tidligere teori, som videre har blitt arbeidet med i en abduktiv prosess i analysen av mitt materiale (Thaagaard, 2013).

I analyseprosessen og i fremstillingen av mine analyserte funn har jeg benyttet meg av begrepene «trening» og «å trene». Begrepet «trening» er et verbalsubstantiv til «å trene», og blir derfor objektet i en setning. Eks: «hun drar på trening». «Trening» er et objekt, mens «å trene», er noe som et subjekt i en setning gjør/utfører. I sammenheng med begrepet egentrening, referer jeg til «trening» på to ulike måter: «trening» referer til det sosiale fenomenet «trening» i et bredt samfunnsperspektiv, begrepet brukes også mer spesifikt, eksempelvis når individer bedriver ulike former for «trening». Jeg ser til verbet «å trene» som noe elevene selv gjør. Jeg har brukt «å trene» istedenfor «trening»

i sammenhenger der jeg ønsker å fremheve et individ som en handlende aktør (som tar «eierskap») i og over sin egen trening.

I min analyseprosess har jeg forsøkt å bruke av diskurs-begrepet med omhu, da det noen ganger nesten sto i veien for å få frem sentrale poenger fra materialet, slik elevene snakker, og ikke bare sett det de sier som et uttrykk for tydelig bruk av historiske diskurser, (selv om dette opplagt finnes i elevens forståelse av egentreningen). Jeg forsøker å unngå «å kategorisere for mye» gjennom ulike diskurser, da dette vil kunne redusere utsagnene jeg har analysert til «den og den typen diskurs». Jeg bruker ofte diskursteori når jeg setter ord i hermetegn, samt når jeg setter «diskurs-begrepet» i parentes i en setning. Jeg bruker diskurs i entall og flertall avhengig av fenomenet som omtales. Eksempelvis skiller jeg på «helsediskurser» og «treningslærediskuren», da helse regnes som et større og mer mangfoldig fenomen, konstruert av mange forskjellige diskurser, kontra treningslærediskursen, som jeg anser som en mindre og mer spesifikk diskurs. Her går det ingen tydelig grense, hensikten med å skrive «diskurser», i enkelte situasjoner, er å fremheve et fenomens mangfold og kompleksitet.

## 4. Presentasjon av funn

Som tidligere nevnt har jeg valgt å se og skrive mitt prosjekt i et diskursivt perspektiv (jf. 1.1). Ifølge Jørgensen og Philips (1999) handler det ikke om å komme «bak» språkbruken og finne ut hva informantene «virkelig» mener. Utgangspunktet i et diskursivt perspektiv er at man aldri kan nå virkeligheten «utenfor» det diskursive som man selv er en del av (Jørgensen & Phillips, 1999). I fremstillingen av oppgavens funn tar jeg derfor sikte på å belyse hva som har blitt sagt og gjort i et egentreningsopplegg.

Innledningsvis i presentasjonen av oppgavens funn har jeg valgt å kontekstualisere elevenes egentreningsperiode gjennom å beskrive funn relatert til min observasjon av elevens gjennomføring, hovedsakelig fra første time da egentreningsopplegget ble presentert. Deretter har jeg valgt å presentere elevenes erfaringer tilknyttet «å trene» og trening. Videre har jeg presentert elevenes gjennomføring av deres eget egentreningsopplegg, og til slutt elevenes refleksjoner tilknyttet opplevelser med deres egen trening i prosjektets egentreningsopplegg.

### 4.1 Gjennomføring av intervensjoner og observasjon

2. klassen som deltok, besto av mange gutter og noen få jenter. De fleste av guttene hadde drevet med fotball i noen år, og noen spilte fortsatt. Mitt inntrykk av klassen var at de fleste var glade i å være i fysisk aktivitet og likte kroppsøvingfaget godt, noe faglærer fortalte da hun beskrev sitt inntrykk av klassen for meg.

I den første timen presenterte jeg egentreningsoppgaven for elevene. Mens jeg presenterte opplegget, la jeg raskt merke til at noen av elevene hadde utfordringer med å forstå hva egentreningsoppgaven handlet om. Oppgaven var vanskelig å forstå. Særlig den delen som handlet om å «trene på noe og trene mot noe», en oppdeling som var helt klart i mitt hode, men som ikke ga mening for flere av elevene. For å forklare dette eksemplifiserte jeg oppdelingen med å forklare at hvis de hadde valgt fotball, så regnes aktiviteter som ble gjort med ball som å trene på fotball, mens øvelser som f.eks. knebøy eller å stå på balansepute regnes som en måte å trene mot fotball på. Dette eksempelet ble brukt for å knytte deres egne erfaringer opp mot det jeg prøvde å forklare. Eksempelet jeg brukte virket å være oppklarende for flere av elevene fra mitt ståsted.

Tanken min var å presentere oppgaven for elevene på en relativt åpen måte, for at de kunne velge aktivitet ut ifra egen interesse og forme sitt eget egnetreningsopplegg. Det ble umiddelbart synlig at måten å gi oppgave på avvek fra det elevene var vant til. Elevene ga uttrykk for at de ikke forstod oppgaven og spurte om jeg kunne forklare oppgaven på nytt. Elevenes forventninger var at jeg skulle gjøre oppgaven enda mer konkret, slik at de nærmest hadde en «oppskrift» å følge. Til tross for at jeg prøvde å selge inn aktiviteter som dans og parkour da jeg presenterte oppgaven, sa mange av elevene at de kom til å velge tradisjonelle ballidretter. Majoriteten av elevene endte opp med å velge fotball, noen valgte basket, en elev valgte å trene mot alpint, en valgte styrkeløft med benkpress, og et par valgte bordtennis. Noen av elevene valgte raskt fotball uten å tenke seg om, og ga uttrykk for at de ønsket å arbeide lite med egentreningsopplegget. Mens andre tok seg litt lenger tid til å velge aktivitet og reflektere over hva de hadde mest lyst til å arbeide med.

Jeg fikk aldri noen fullstendig oversikt over utstyret elevene hadde tilgang på, men det var hovedsakelig tradisjonelt idrettsutstyr og styrkerom. Tradisjonelle rom og utstyr vil, sett i et diskursivt perspektiv, være med på å reprodusere den tradisjonelle treningslære-, idrett- og aktivitetsdiskursen i faget. Dette har helt klart hadde en innvirkning på elevenes valg aktivitet, og vil kunne gjøre det vanskeligere for elever og lærere å tenke om og arbeide med egentrening på flere og nye måter.

Videre i den første timen ble jeg, i min rolle som «hjelpelærer», utfordret på hvordan elevene skulle formulere seg i øktplanen. Før timen diskuterte faglærer og jeg en mal og retningslinjer for arbeid med øktplan. Faglæreren sin opprinnelige mal for egentreningsopplegget bar preg av de tradisjonelle treningslærediskursene i kroppsøvfingsfaget, der elevene eksempelvis skulle begrunne hvorfor de varmet opp ved å henvise til naturvitenskapelig kunnskap om kroppen. Gjennom malen som brukes inviteres eleven til å skaffe seg kunnskap om *trening*, og blir i liten grad utfordret til å reflektere over hvordan de selv opplever å *trene*. Jeg fikk mulighet av faglæreren til å endre retningslinjene for bruk av øktplan mer rettet mot elevenes personlige tanker og begrunnelser for å *trene*. Interveneringen i øktplanen ble gjort for å skape et mer åpent egentreningsopplegg, der elevene ble utfordret til å begrunne sin egen trening med sine erfaringer og ressurser. En åpen tilnærming var også rettet mot å utfordre elevene til selvrefleksjon i deres planarbeid. I øktplanen ville jeg gi elevene mulighet til å begrunne

«hvorfor-delen» med personlige utsagn. Jeg ønsket utsagn om *hvorfor* de de valgte å trene, slik de hadde planlagt å trene i planen, med utgangspunkt i deres tidligere erfaringer, interesser og deres tilgjengelige teoretiske kunnskap *om* trening. Noen av elevene, viste ikke spesielt stor interesse for å bruke mye av sin tid på øktplanen, og skrev enkle begrunnelser i «hvorfor-delen» av planen. Jeg veiledet dem videre mot hva de kunne skrive for å begrunne sine valg mer utfyllende og på en mer konkret og tradisjonell måte, da de viste liten interesse for å reflektere over sine egne valg. At formuleringene/begrunnelsene skulle være utfyllende ble formulert som et krav for disse elevene, før de fikk levere. Det slo meg at noen av elevene manglet mye av det som angår enkel generell kunnskap *om* trening, som f.eks. mangel på kunnskap om hvordan man kan trene opp sin egen benmuskulatur gjennom ulike styrkeøvelser. I veiledning av disse elevene gikk både jeg og faglærer mer bort fra den åpne tilnærmingen til oppgaven, da vi tenkte at elevene ikke hadde nok erfaring med og kunnskap om trening til å arbeide hensiktsmessig med et åpent egentreningsopplegg.

I etterkant av timen så jeg at treningslærediskursen, slik jeg beskrev den innledningsvis, kom til syne nærmest på automatikk og fungerte som en kroppslig diskurs. Faglærer, elevene og (re)produserte kunnskap fra treningslærediskursen sammen i dette tilfellet. Da jeg skrev utfyllende feltnotater etter denne timen, undret jeg over disse hendelsene, da jeg følte at disse til tider «avvek» fra den mer «alternative» tilnærmingen jeg som forsker forsøkte å ha til veiledning av elevenes egentrening.

## **4.2 Presentasjon av elevene i prosjektet**

Som jeg forklarte i 3.26, forsøkte jeg i intervjuene å ordlegge meg på samme vis som elevene snakket om trening og bevegelse, for at de skulle forstå spørsmålene mine. Jeg bruker derfor begrepet «fysisk aktivitet» i dette delkapittelet, når jeg presenterer elevene, da dette var begrepet ble brukt i intervjuene.

### **Line**

Line har drevet litt med organisert innebandy og håndball. Da hun sluttet med organisert idrett, «*så starta jeg bare med min egen trening*». I dag driver hun mest med

*«styrketrening og sånn» på et treningscenter. Line sier i om trening som «styrketrening og sånn» at hun «føler at det (egen trening) har hjulpet meg mye mer.. Jeg liker det bedre».*

Line har hatt ett anstrengt forhold til kroppsøvingfaget gjennom ungdomskolen og det første året på vgs. Hun begrunner det med stor overvekt av gutter i klassen der *«guttene var dårlige til å inkludere og at de hadde så rar oppførsel»*. Dette semesteret har Line fått et bedre forhold til faget gjennom å ha blitt venn med en annen informant i prosjektet, som jeg har valgt å kalle Silje.

### **Silje**

Silje sitt forhold til fysisk aktivitet er i stor grad erfart gjennom fotball, som hun har drevet med i 11 år. Hun spiller ikke fotball mer, men sier at «jeg liker å holde meg i form da», noe hun sier at *«hjelper veldig på å øve og sånn til skolen og sånn»*. Hun sier også at «bare det å holde seg i form, jeg synes det er veldig deilig». I dag er Siljes favorittaktiviteter løping og styrketrening med vekt på mageøvelser og beinstyrke. Hun sier at hun synes det er veldig gøy å være sterkere i beina enn det mange av guttene er.

Silje sitt favorittfag er kroppsøving. Hun synes det er en fin avveksling fra klasseromsundervisningen som hun fort kan bli lei av. Hun sier *«det er veldig deilig å kunne gjøre fysisk aktivitet»*. Silje skulle gjerne hatt en time til med kroppsøving i uka. Silje trekker også frem at guttene til tider kunne være litt lite inkluderende i ballidretter og at de hadde en tendens til *«å gå litt ego»*.

### **Sindre**

Sindre har et godt forhold til fysisk aktivitet og beskriver det som sentralt i livet sitt. Han anser seg selv som en energisk og rastløs person og har et sterkt behov for å være i fysisk aktivitet. Sindre sin helsetilstand styres i stor grad av om han får gjennomført den treningen han ønsker eller ikke. Når han er syk eller skadet, merker han hva trening betyr for hvordan han har det ellers i hverdagen. Sindre sier at *«med en gang jeg har pause(sykdom/skade) fra trening så smeller den mentale helsen rett i bakken»*.

Sindre har drevet med mange forskjellige idretter. Nå om dagen trives han best med boksing og styrketrening. Sindre forklarer at han liker den store variasjonen innenfor styrketrening, som gjør at han stadig kan bli bedre på nye øvelser, kontra andre mer tradisjonelle idretter han har drevet med tidligere. Han liker ikke at treningen blir for ensidige. Han synes treningen etter hvert har blitt ensidig i de andre idrettene han har drevet med. Interessen for trening av muskelstyrke bygger også på motivasjon for kroppsbygging og «*synlige resultater i speilet*». Boksingen blir forklart med at det gir litt «streetcreed». «*Du skal se bra ut for damene og passe på at gutta ikke kodd med deg*».

Sindre har alltid likt kroppsøvingfaget, men sier at han har hatt litt trøbbel med tidligere lærere, fordi han «*har vært veldig energisk og dårlig til å følge med i timene*». Men i dag sier han at han føler seg mye bedre forstått av læreren og trives veldig godt i kroppsøvingstimene.

### **Fredrik**

Fredrik har tidligere drevet med alpint og fotball. Han er generelt glad i å være i fysisk aktivitet og trener 4-5 ganger i uka. Han sluttet med organisert idrett på grunn av kneproblemer og trener i dag styrke mest for gøy, litt løping og litt boksing.

Fredrik har tidligere hatt et godt forhold til kroppsøvingfaget og har det fortsatt. Han sier i denne sammenheng at han alltid har fått gode karakter i faget.

### **Kristoffer**

Kristoffer har drevet mye med ishockey på barne- og ungdomsskolen. «*Da hadde jeg et ganske stert forhold til fysisk aktivitet*». Han sluttet med ishockey på videregående grunnet stor tidsbruk og reising, som ikke gikk opp i opp med mengden skolearbeid som han mente måtte gjøres. Etter dette sluttet Kristoffer nesten helt å trene, «*også bare orket jeg ikke å dra på treningssenteret liksom*». I dag driver Kristoffer litt med boksing og basket på egenhånd. «*Det ble liksom en kompensasjon for ishockey*».

Kroppsøving har alltid vært favorittfaget til Kristoffer. Han synes det han har vært gjennom hittil i faget har vært er gøy, med unntak av dans. Han «*ville heller hatt*

*matematikk enn dans»* sier han. Da jeg spurte hvorfor, svarte han at *«jeg bare synes det er kleint å prøve å danse skikkelig foran folk og sånn»*.

### **4.3 Samlet om utvalgets erfaringer**

Både Sindre, Kristoffer, Fredrik, Silje og Line har hatt og har et godt forhold til kroppsøvingfaget og flere kaller faget for sitt «favorittfag». Et unntak er Line, som tidligere har funnet guttene i sin klasse lite inkluderende og vanskelige å forholde seg til i faget.

Alle fem har i de fleste sammenhenger det de omtaler som et «godt forhold» til fysisk aktivitet. Deres erfaringer med fysisk aktivitet og trening har blitt gjort i ulike tradisjonelle idretter gjennom organisert idrett. I dag trener de fleste deltakerne i mer eller mindre grad på egenhånd, og/eller med venner, utendørs og/eller på treningssenter. Deres erfaring med trening og fysisk aktivitet formes av deres forhold til og historie med fysisk aktivitet og trening. Videre skal jeg presentere elevenes egen forståelse av fenomenet «trening», som jeg presenterer i sammenheng med deres forståelse av fenomenet «helse».

#### **4.3.1 Line**

*«Hvis jeg svetter og sånn, så tenker jeg på trening»*

Line forbinder *trening* med å ha god helse, selvtillit og aktiviteter som kan gi henne mestringsfølelse. Å trene handler for Line om å *«kanskje bevege på kroppen»*. Hun ser dette i sammenheng med å ha det hun anser som en sunn livsstil – *«spise sunt og drive med forskjellige ting»*. Line er usikker på om å være i bevegelse er det samme som å trene. Hun sier at hun forbinder det å trene med at det er *«serøst»* og at hun *«hvis jeg svetter og sånn, så tenker jeg på trening»*. Line gir uttrykk for at alle former for å være i bevegelse kan være trening, så lenge det er en viss intensitet på disse aktivitetene.

Line synes det er vanskelig å si noe konkret om hva hun forbinder med «helse». Hun sier at *«det (helse) er en del av hverdagen din, du må liksom ha bra helse for å gjøre de fleste tingene»*. Hun forbinder også helse med å være i aktivitet og *«å ha selvtillit i de forskjellige tingene man gjør i hverdagen»*. Line sier at *«helse er alt egentlig, når man tenker på det»*. For Line handler det å ha god helse, for hennes egen del, at hun føler at

hun har det bra med seg selv og «*har lyst til å gjøre ting*», som f.eks. å trene eller være med venner.

#### **4.3.2 Silje**

*«Alt er trening så lenge du bare beveger deg»*

Silje forbinder *trening* med «*fotball, treningsstudio, løping, styrketrening, alt sånt*». Hun forbinder også trening med «å bli bedre og å motivere seg selv til å bli bedre». Silje snakker om at hun også blir motivert til å trene, fordi dette er noe hun liker å drive med. Silje bruker uttrykkene «å være i fysisk aktivitet» og «å være i bevegelse» om hverandre når hun snakker om trening.

For Silje er «trening» en aktivitet som gir henne det hun omtaler som «*to plusser*», både i form av at hun får drive med en ting hun liker og hun holder seg «*i form*». Hun påpeker at hun forbinder trening med «å bli bedre», men mener også at man ikke nødvendigvis må ha et mål om å bli bedre, for at noe skal kunne kalles «trening». Hun eksemplifiserer dette ved å si at:

*«Liksom moren min for eksempel: istedenfor å sitte hjemme hele tiden, for å se på TV, så går hun en tur med hunden. Kanskje litt lenger tur, kanskje litt kortere tur – bare for å bevege på seg. Det er også fysisk aktivitet. Fordi så lenge du beveger på deg er det også trening».*

Samtidig sier Silje at man kan trene i ulik grad: «*alt er trening så lenge du bare beveger deg. Så hvis du bare tar en gåtur så trener du, bare i mindre grad enn hvis du løper*». Silje sier mye positivt om trening, men trekker frem at å trene for mye kan få negative konsekvenser; «*hvis du trener for mye kan du få overbelastning, blant annet. Det kan jo bli deprimerende.. som fører til sykdommer eller bare et eller annet*».

Silje forbinder «helse» med å «*holde seg i fysisk form*». Hun eksemplifiserer hva hun mener ved å si: «*Det må ikke være sånn ekstrem fysisk aktivitet, men liksom bare ikke bare sitte hjemme i sofaen og spise*». Hun forbinder også helse med dikotomien frisk og syk, der en frisk person har «bra helse» og en som er syk vil ha «dårligere helse». «*Hvis du er syk, så har du ikke like god helse som en det en frisk person har*». Og da vil jo den

*som har en dårlig helse yte mindre, på en måte». Silje sier i forlengelsen av dette resonnementet at hun synes det er vanskelig å prøve å forklare hva «helse» er. Å ha «god helse» vil for Siljes egen del si at hun finner en «balanse i livet sitt». En balanse mellom skolearbeid, venner og trening (sammen med et godt kosthold), der hun føler at hun strekker til på alle fronter.*

### **4.3.3 Sindre**

*«Min definisjon på en treningsøkt kan være annerledes enn din da»*

Sindre forbinder «trening» med å bli god på noe, han eksemplifiserer med at man både kan trene hjernen gjennom å gjøre matte og hvis man gjør bicepscurl, så trener man biceps.. *«det er liksom bare øving på noe du vil bli god i da»*. Trening forbindes med å øve på noe du er motivert for å bli bedre på, hos Sindre. Selv om Sindre forklarer at trening handler om å «øve på noe du vil bli god i», så forbinder han treningsbegrepet med å øve på noe i bevegelse. Sindre besitter mye teoretisk kunnskap om trening som han har tilegnet seg. Han bruker denne kunnskapen for å forklare hvordan trening kan bedre kroppen på ulike vis, han snakker også om at musklene øver og lærer, på samme måte som hjernen lærer når man trener:

*«du øver på samme måte da, du lærer jo muskelen din, okay, nå skal du bli flink nok til å gjøre det.. Så da øver du inn bevegelsen. Du blir jo sterkere fordi musklene må liksom adapte til at du løfter tyngere vekt, og da må de lære seg å løfte tyngre. Så det blir jo bare at de må øve seg på tyngre vekt».*

For Sindre bestemmer hva som er «trening» for han (og ikke) hvilke personlige mål han selv har tilknyttet egen trening. Han eksemplifiserer dette ved å si: *«om jeg hadde gått på en dansetime liksom, så hadde jeg ikke tenkt at jeg trente på den måten jeg vil trene. Men jeg hadde jo trent. Men det hadde ikke vært sånn, den treningen jeg ønsker»*. For Sindre kan dans og styrke være likeverdig «trening». Men hva som regnes som trening for den enkelte vil variere basert på den enkeltes personlige mål. Sindre forklarer sitt syn på trening, der hva som menes med «trening» formes av hvem som skal trene, ved å si at *«min definisjon på en treningsøkt kan jo være annerledes enn din da. Vi har forskjellige endemål, ikke sant»*.

Sindre forbinder «helse» med å være sunn, og at «*kroppen kan gjøre det den skal gjøre*». Han eksemplifiserer dette poenget med kroppsfunksjon ved å si at en bodybuilder som trener masse, ikke nødvendigvis har så god helse. Sindres egen helsetilstand henger tett sammen med hans egen trening. Hvis han er syk eller skadet og ikke får drevet med styrketreningen sin, vil han straks merke dette på humøret og sin helsetilstand: «*I hvert fall det med mental helse. Bare med en gang jeg har en pause fra trening, så smeller den i bakken*».

#### **4.3.4 Fredrik**

**«Trening er noe du gjør av fri vilje da, på en måte»**

Fredrik forbinder trening med fysisk aktivitet. Trening er for Fredrik en aktivitet som gjøres «*av fri vilje da, på en måte*». Selv om noen former for trening, som f.eks. fotballtrening kan føles «*ufrivillig*» iblant, presiserer Fredrik at man gjerne frivillig har meldt seg på disse fotballtreningene. Angående «*fri vilje*» og hans egen trening i dag, sier han at: «*i hvert fall nå som jeg trener styrke, for da kan jeg bare dra når jeg vil. Så da er det når jeg har lyst, ja, det er også gøy liksom*». Fredrik sier at han ser på fysisk aktivitet i kroppsøvfaget som «*fysisk aktivitet i skolen*» eller «*gym*» og ikke trening, da dette er noe han føler at han ikke gjør frivillig.

Fredrik ser på trening som en målrettet aktivitet. «*Trening handler om å bli bedre i sporten man er på trening på*». Han eksemplifiserer dette ved å si at «*det er ikke sånn at jeg tar meg en løpetur en gang i måneden og kaller det trening liksom*», ettersom sporadiske løpeturer for han ikke er målrettet aktivitet for å bli bedre i eller på noe. Fredrik driver ikke med organisert idrett i dag, og eksemplifiserer hans egen trening med å sette seg mål som han kan trene mot: «*hvis jeg setter meg et mål, jeg skal løfte 80 kg før sommeren.. da jobber jeg mot det liksom*».

Fredrik forbinder «helse» med «*godt kosthold og en sunn hverdag*». Han viser til at helse kan deles opp i fysisk og psykisk helse, og nevner at det er mange forskjellige faktorer som henger sammen med ens helse. For Fredrik handler å ha god helse for hans del om å finne en balanse i hverdagen, at hverdagen ikke bør inneholde for mye «*tull og tøys*», samtidig som den ikke bør være for rigid og kontrollert.

### 4.3.5 Kristoffer

#### «Jeg ville liksom ikke kalt det trening»

Kristoffer sier at «*Trening, det er vel å bli bedre på noe, kanskje? Liksom jobbe seg opp mot et mål og bli bedre på noe liksom*». Han knytter trening opp mot fysisk aktivitet, og eksemplifiserer at man «*trener med vekter, trener styrke og alt det der*». Hva som er «trening» og ikke viser seg å være litt uklart for Kristoffer. Han sier at når han spiller «*løkkehockey*» med kompiser for gøy, så ville han ikke sagt at han trente, men det blir likevel trening for han fordi han kan bli bedre i hockey av det – «*men jeg ville liksom ikke kalt det trening*». Kristoffer vektlegger at det han omtaler som trening er en aktivitet som er strukturert og målrettet. Samtidig kan det som gjør han «bedre i noe» også ses på som trening, selv om aktiviteten handlet om «*å bare ha det gøy liksom*». For Kristoffer er effektivitet sentralt for treningen, og hvis han først skal trene vil han gjerne få «*mest mulig ut av treningen*». Han trekker også inn «*å holde seg i form*» som en sentral effekt av å trene.

For Kristoffer handler det å ha god «helse» om at du «*får i seg nok næring, at du trener nok og at kroppen din fungerer som den skal liksom*». Han sier at dårlig helse er det å ikke oppfylle det som kreves for å ha god helse. Kristoffer nevner også at det finnes flere typer helse, fysisk og mental helse, og at disse formene for helse henger sammen med hverandre. For at Kristoffer selv skal føle at han har god helse, må han få i seg den maten han mener han trenger og trene nok; «*i hvert fall et par ganger i uken*». Samtidig handler god helse for Kristoffer om at han «*føler seg bra i kroppen ... Bare at jeg er glad, og glad for dagen liksom*».

### 4.3.6 Oppsummering og sammenligning

Måten informantene snakker om *helse og trening*, som aktivitet og være «i form», spise «sundt» og være «frisk» har «god helse», skjer i rammen av kjente diskurser knyttet til helse og trening, som også finner sted i fagets tradisjonelle treningslærediskurs. For flere av informantene handler «god helse» også om å finne en balanse i hverdagen og hvordan de føler seg (glad, trist). Samtidig forbinder alle informantene «trening» med å være/gjøre noe «i bevegelse» eller å være «i fysisk aktivitet». Uttrykksmåtene «å være i fysisk aktivitet» og «å være i bevegelse» omtales på en måte som tilsier at de betyr det samme/tilsvarer hverandre.

Den mest fremtredende ulikheten mellom informantene kommer frem i deres forståelse av fenomenet «trening», som har blitt formet av deres personlige forhold til gjennom erfaring med å *trene* selv. Line forbinder trening som en vilkårlig aktivitet i bevegelse med en viss intensitet «som gjør deg svett». Silje regner alle former aktivitet i bevegelse som en form trening - aktiviteter som «*holder deg i form*». Sindre regner også at alle former for aktivitet kan være trening, men for han styrer personlige mål hva han regner som trening. Fredrik gjør et poeng ut av at trening er en frivillig aktivitet og at fysisk aktivitet som han må gjennomføre i skoletiden, ikke anses å være trening. Kristoffer er usikker på hva han selv regner som trening og ikke. Han tenker at trening er en målrettet og strukturert aktivitet, men samtidig tenker han at all aktivitet som på et vis gjør deg bedre, uavhengig av organisering, også kan regnes som trening. Vi ser at elevene tenker om trening på ulike måter. Kristoffer viser at han er usikker på hva trening faktisk er ved å stille seg spørrende til mine spørsmål. De andre elevene kommer frem til mer konkrete forklaringer, men deres svar i intervjuene kom ikke raskt, og elevene brukte tid på å tenke over hva trening er. Dette forteller at treningsdiskursen til elevene er mye bredere og mer mangfoldig enn hva den tradisjonelle treningslærediskursen i kroppsøving representerer.

*Min definisjon på en treningsøkt kan være annerledes enn din da*, sier Sindre. Dette er et utsagn jeg velger å fremheve, da det fanger opp oppgavens «røde tråd». Utsagnet kan relateres til teorien om *selvets teknologiers* konsept om personlig selvtransformering gjennom «trening». Samtidig bryter utsagnet også med det mer lukkede og statiske synet på hva «trening» er, som vi kan finne i tradisjonell treningslærediskurs.

#### **4.4 Utførelse/gjennomføring av et egentreningsopplegg**

Videre kommer informantenes utførelse og gjennomføring av egentreningsopplegget jeg beskrev i 3.22.

##### **4.4.1 Line**

*«I den siste økten klarte jeg å få til mye mer enn det jeg gjorde i forrige time»*

I første time kom Line godt i gang med prosjektet sammen med klassevenninnen Silje. De ga utrykk for at det var spennende med fritt valg av idretter. Etter litt frem og tilbake endte jentene opp med å velge bordtennis, noe ingen av dem hadde drevet noe særlig med fra før. Som deltakende observatør og hjelpelærer, bidro jeg til at jentene kom i gang med å finne opplegg og forslag til øvelser gjennom videoer på nett. I videoene ble det demonstrert hvordan ulike grunnleggende slag i bordtennis utføres. Siljes kunnskap som hun hadde tilegnet seg som fotballkeeper for å konstruere et basisopplegg, ble tatt i bruk av jenteparet. Jentene argumenterte, i tråd med egentreningsoppgaven, for at disse øvelsene var relevante for bordtennis med tanke på balanse, styrke og hurtighet.

Den andre timen startet Silje og Line med et treningsopplegg rettet mot bordtennis. Silje tok med Line gjennom et sett med øvelser som hadde hensikt om å bedre generell balanse, hurtighet og styrke. Disse øvelsene og hensikten med øvelsen hadde Silje lært om på fotballtrening. I etterkant av timen skrev Line i loggen sin at «det var en ganske bra og morsom økt faktisk, likte dette opplegget». Line brukte ordene «faktisk» og «egentlig» i denne sammenhengen i intervjuet også, og ga utrykk for at hun var overasket over at hun fant treningen morsom. I språkbruken viser Line at egentreningen var morsommere enn hun hadde sett for seg og at hennes forventninger til kroppsøvingstimene med egentrening ble brutt, og noe nytt oppsto for Line

Den tredje og fjerde timen brukte jentene mesteparten av tiden på å slå ballen frem og tilbake og øvde på ulike slag. Dette var helt nytt for Line, som hun til å begynne med fant svært krevende. Hun ble raskt negativ til seg selv. Hun traff ikke ballen og var underlegen sin partner ferdighetsmessig. Hun gjentok også stadig overfor Silje hvor dårlig hun var i spillet. Men etter hvert fikk også Line til slagene. Treningen medførte at de fikk til noen ballvekslinger som ligner på hvordan bordtennis er ment å spilles. Line uttrykte, litt forsiktig med kroppen, at hun ble glad av å få til noe nytt. Hun smilte mer og hentet raskt baller som gikk i bakken, for å komme i gang med nye ballvekslinger så fort som mulig mot slutten av timen. I loggen etter timen skrev hun: *«Jeg slet mye i starten siden det var uvant å drive med... Det tok tid før jeg ble flinkere, men er fornøyd med egen innsats. Jeg fikk lært meg back hand også, så det var kult».*

I den siste timen fortsatte jentene på samme vis, litt mer spillorientert enn de selv hadde planlagt, men likevel med søkelys på å lære de grunnleggende slagene. I loggen etter denne timen skrev Line følgende:

*«I den siste økten klarte jeg å få til mye mer enn det jeg gjorde i forrige time. Jeg ble flinkere til å bevege på kroppen samtidig som jeg spilte. I begynnelsen var det litt vanskelig, men det ble mye bedre etter hvert og jeg er ganske fornøyd med egen innsats».*

Line får fram at hun synes en ny aktivitet var vanskelig, utfordrende og nesten kjedelig til å begynne med. Men etter hvert klarte hun mer av det hun prøvde på, kjente på en følelse av mestring og ble mer fornøyd med egen innsats i løpet av kort tid, gjennom å lære seg nye ferdigheter i bordtennis. Line viser at aktiviteten bordtennis gikk fra å være en kjedelig aktivitet til å bli en morsom og meningsfull aktivitet for henne, i løpet av de to timene hun trente på bordtennis sammen med Silje.

#### **4.4.2 Silje**

*«Jeg synes jeg har utviklet meg en god del bare på de få timene vi har hatt»*

Siljes utførte den egentreningen jeg beskrev ovenfor, sammen med Line. Silje var mest pådrivende av de to jentene når det kom til valg av aktivitet og planlegging av økter i den teoretiske kroppsøvingstimen. Silje, som har brukt mest tid på idrett og trening fra før, tok styringen og forklare Line de ulike øvelsene og tekniske utførelsene som de skulle trene på. Silje fungerte til tider som trener for Line og lærte i disse situasjonene av å lære bort, da hun stadig måtte reflektere over sine egne bevegelser og teknisk utføring, for å kunne lære bort til Line.

I min rolle som «hjelpelærer» med litt erfaring med bordtennis, steppet jeg litt inn og forklarte og viste Silje noen bordtennisslag hun hadde sett på Youtube, som hun ikke helt forstod seg på. Jeg steppet litt inn fordi Silje stadig befant seg i en rolle der hun lærte bort det hun allerede kunne til Line, uten å trene egne ferdigheter. Denne intervensjonen hjalp på hennes engasjement da hun fikk noe eget å jobbe med, som var nytt og litt vanskeligere enn det Line jobbet med. Silje trente hovedsakelig på å lære seg å «snidde» ballen for å skape spinn, mens Line hovedsakelig trene på mer

grunnleggende ballkontroll i form av å sende bordtennisballen kontrollert over nettet med begge sider av racketen. Mot slutten av denne timen hørte jeg Silje si; «Åh, jeg fikk det til!» med stort engasjement, da hun klarte å sette spinn på ballen. Da timen var ferdig utfordret hun en av guttene i klassen til en kamp som hun klarte å vinne, noe som var overaskende for begge to. Like etter denne hendelsen ga Silje uttrykk for glede ovenfor bordtennis og hadde lyst til å fortsette med spillingen.

I loggføringen etter de to siste øktene skrev Silje blant annet:

*«Jeg er veldig fornøyd med gjennomføringen av økten vi hadde, fordi jeg følte jeg klarte å utvikle meg i hvordan jeg spilte og jeg ble fornøyd med å hjelpe Line med å forbedre seg. Jeg har fått til litt småting, bedre reflekser og triks. (sette spinn på ballen). Og jeg følte jeg klarte å lære noe bort. Jeg synes jeg har utviklet meg en god del bare på de få timene vi har hatt»*

Silje viste et stort engasjement over å lære seg nye ferdigheter. Støtte til å tilpasse egne utfordringer i treningen og engasjement, var sentralt for hennes egen trening og læring.

#### **4.4.3 Sindre**

*«Det har vært veldig lærerikt å få denne setbacken»*

I den første timen kom Sindre raskt i gang med oppgaven. Basert på rammene han ble gitt valgte han å trene på og mot benkpressøvelsen. Sindre hadde som mål om å løfte 100 kg i løpet av perioden, han ønsket å «komme seg opp igjen» på benken etter å ha vært syk i en periode uten noe særlig trening. Han var engasjert i eget arbeid og hadde mye kunnskap om styrketrening.

Den første praktiske økta gikk ikke som Sindre hadde planlagt. Han hadde vært hos fysioterapeut for å sjekke ut noen skader han trolig har pådratt seg gjennom for høy belastning på styrketreningen. Fysioterapeuten hadde gitt streng beskjed om å unngå tunge løft en periode og anbefalt å bygge opp støttemuskulatur for særlig knær og skuldre. Han kjedet seg under øvelsene, men fant det like vel meningsfullt å holde på med disse, da han hadde et sterkt ønske om å komme tilbake til sin vanlige styrketrening. Sindre hadde fått et program med diverse øvelser der bruk av strikker var

sentralt. Ettersom han hadde fått beskjed av fysioterapeuten om å ikke gjøre noe annet, ble det til at Sindre utførte det samme styrkeprogrammet i alle egentreningsøktene. Da jeg observerte Sindre opplevde han øvelsene han hadde fått som mye tyngre å gjennomføre enn han hadde sett for seg. Sindre skriver i loggen sin at han synes det var kjipt å ikke kunne trene på det han ville, og at *«det er litt tidlig å si om det han har drevet med har gitt noe effekt»*. Han var usikker på dette fordi at han ikke hadde merket noe til at øvelsene hadde endret hans skadesituasjon på noe vis enda. I loggen etter 3. time skriver Sindre at: *«... Dette er kjipt, men må til, og det har vært veldig lærerikt å få denne setbacken, slik at jeg nå vet at man også må trene stabiliseringsmuskulatur og ikke bare det som ser bra ut på stranda»*.

Selv om Sindre ga uttrykk for at øvelsene han gjennomførte var litt kjedelige, sa han i intervjuet at det også var gøy å erfare man kan bli vel så sliten av øvelser med strikk. Denne erfaringen bygges på det han omtalte som *«aha-øyeblikk»*, som han fikk da han opplevde hvor godt den lille strikken kunne ta i ulike deler av muskulaturen. Sindre gir uttrykk for at han har lært seg en ny måte å trene på, som han kan anvende på seg selv i fremtiden, gjennom sin nye *syntetiske kunnskap* fra egentreningsopplegget. Sindre viser også at han har lært mye nytt om trening og seg selv gjennom det uplanlagte, da han endte opp med å trene helt annerledes enn det han planla selv i den første timen.

#### **4.4.4 Fredrik**

*«Det her føltes liksom ut som ordentlige saker da»*

Fredrik valgte å trene på fotball, slik mange av de andre guttene i klassen. Han gikk i par sammen med en klassekamerat og var relativt raskt i gang med å lage plan for øktene de skulle gjennomføre.

I første og andre økt trente Fredrik og hans klassekamerat på ballkontroll og koordinasjon. I hoveddelen gjennomførte de diverse øvelser med stige, der de og trente på hurtighet og ulike øvelser der de skulle trikse med ballen. I den andre økta skulle de egentlig trene ute, men grunnet kraftig snøvær, som kom litt overraskende, lot ikke dette seg gjøre. De bestemte seg derfor for å gjennomføre samme økt en gang til, men med litt spill i hallen på slutten av timen, sammen med de andre i klassen som hadde valgt fotball.

I den siste timen var deres plan å trene basisstyrke rettet mot fotball, men de fikk lov til å bytte over til å trene boksing sammen med Kristoffer, som manglet sin samarbeidspartner. Timen med boksing var spennende og lærerik både for Fredrik og klassekameraten. Elevene gikk litt utenfor de opprinnelige rammene for prosjektet, da dette opplegget ikke var planlagt skriftlig av elevene før timen. De valgte å argumentere for hvordan boksing, med vekt på trening av fotarbeid, kunne gjøre de til bedre fotballspillere. Denne timen fikk de lov til å trene boksing istedenfor fotballrettet styrketrening, som var deres opprinnelige plan.

Fredrik sa at det var gøy og spennende å «sette opp sin egen greie» og likte «vrien på gymmen».

*«Jeg synes det har vært spennende, det har vært gøy, også får man liksom satt opp sin egen sånn greie, fokusere på det du selv vil også lage noe ut av det. Jeg synes det var en spennende vri på liksom «gymmen». Nå er det jo liksom bare sånn, ja ballsport, også bare spiller vi fotball i gymmen liksom. Mens det her føltes liksom ut som ordentlige saker da»*

Han påpeker også at han synes det var lærerikt å jobbe med en type ferdighet i økta, noe han ikke hadde gjort på egenhånd før. Fredrik påpeker også at å jobbe med dette egentreningsopplegget føltes mer «ordentlig» enn hvordan han vanligvis opplever kroppsøvingfaget. Fredrik forbinder, som sagt i 4.3, trening med utvikling og frihet. I dette egentreningsopplegget ga Fredrik uttrykk for at han fikk arbeidet «ordentlig» med trening og at undervisningen var spennende og meningsfull.

#### **4.4.5 Kristoffer**

*«... Jeg følte at jeg ble bedre i basket»*

I første time kom Kristoffer etter hvert i gang med oppgaven, han brukte litt tid innledningsvis, fordi han slet med å velge aktivitet. Han endte opp med å velge basketball, der han fikk med seg en klassekamerat.

I andre time gjennomførte Kristoffer og klassekameraten noen ulike konkurransespill med skudd i basketball, og avsluttet med å spille en mot en. Kristoffer trente litt mer på

skudd enn det han hadde skrevet i egen plan denne timen. Kristoffer skrev i etterkant av timen i loggen sin: «*det var morsomt og jeg følte at jeg ble bedre i basket*. Kristoffer sa også i intervjuet at han følte at han bedret sine ferdigheter i basketball i løpet av de to øktene han trente, noe han opplevde som givende og motiverende for eget treningsarbeid.

I andre time gjorde guttene som spilte basket omtrent det samme som i første økt, fordi de ikke ønsket å bruke tid på å lage en øktplan til, og fordi de synes øvelsene de hadde kjørt i første time var morsomme å holde på med. Denne timen ble litt amputert på slutten for Kristoffer, fordi klassekameraten ikke orket å spille noe særlig 1 mot 1 med han. Kristoffer endte derfor opp med å trene mer på skudd alene på slutten av denne timen.

Den siste timen holdt Kristoffer på med boksetrening. Han argumenterte for overføringsverdien mellom basketball og boksing, gjennom å referere til likhetene i aktivitetene i form av fotarbeid og hurtighet. Han fikk med seg Fredrik og hans samarbeidspartner. I løpet av denne økta var det høy intensitet og god konsentrasjon på guttene. Alle guttene også var interessert i å lære seg nye bevegelser og ferdigheter innenfor boksing. De diskuterte hvordan de skulle bevege beina, å holde armene oppe, slagteknikk og pusting. Mesteparten av økten holdt de på med ulike drilløvelser som de hadde sett på internett fra før. Mot slutten sparret de litt lett mot hverandre. Denne økten er et eksempel på en økt der elevene på egenhånd trener på en selvvalgt relativt ny aktivitet, der elevene opplever mestring og læring.

#### **4.4.6 Oppsummering og sammenligning**

Line, Silje, Fredrik, Kristoffer og Sindre ble som tidligere forklart plukket ut strategisk, basert på deres frivillighet og hvor seriøst de arbeidet med prosjektet. Den relativt åpne egentreningsoppgaven, ble løst på mange ulike måter. De fem elevene engasjerer seg i sitt eget egentreningsopplegg og de oppdager nye sider ved å *trene*. Gjennom elevenes erfaringer i egentreningen utviklet eller bedret de seg selv på et vis, i et egentreningsopplegg basert på en utviklingsorientert treningsdiskurs. Alle elevene bruker denne diskursen i sin egen trening, men på forskjellige måter. Elevene viser i sin gjennomføring av egen trening at de har lært på følgende forskjellige måter: gjennom å mestre og oppdage mening, gjennom å lære bort, læring gjennom engasjement, og

læring gjennom det uplanlagte. I kompetansemålene for egentrening i tidligere og nåværende læreplaner ser vi at planlegging og systematikk er fremtredende trekk ved treningslære- og egentreningsdiskursen. Kristoffer og Fredrik og til dels Sindre, viser at de har lært mye gjennom og i etterkant av egen mer uplanlagt trening, en form for egentrening som bryter med tradisjonell egentreningsdiskurs, der trening skal planlegges.

## **4.5 Å ta refleksivt aktørskap over egen trening**

### **4.5.1 Line**

*«Det har vært veldig gøy å kunne prøve noe nytt, hvor man kan være sin egen sjef i en liten periode»*

I etterkant av de fire kroppsøvingstimene med egentrening skriver Line følgende om egen utvikling og opplevelse i sin refleksjonsoppgave:

*«I begynnelsen av spillet, slet jeg litt med å være i bevegelse hele tiden og klarte ikke å treffe ballen. Jeg slet med å serve en del. Men etter hvert ble jeg mye flinkere, klarte å få til det med å serve bra og få tak i ballen som også gjorde at spillet ble mye morsommere. Jeg kjente at jeg fikk en mestringsfølelse i akkurat dette, noe som gjorde at jeg ville fortsette enda mer. Jeg lærte det med å ikke bli så skuffa over meg selv når jeg ikke fikk det til, eller gi opp så enkelt. Om dette prosjektet kan ha hatt en betydning for min egen trening framover er jeg ikke så sikker på, men den har hjulpet meg å kunne tro på meg selv og bygge noen krav for meg selv. Jeg lærte mye nytt om spillet og meg selv gjennom dette opplegget. Det har vært veldig gøy å kunne prøve noe nytt, hvor man kan være sin egen sjef i en liten periode.»*

I intervjuet med Line sier hun at hun liker å tro at «øvelse gjør mester», noe hun beskriver å ha erfart i dette refleksjonsnotatet. Hun har også følt at mestring og bevegelsesglede henger sammen. Hun sa eksempelvis den ene timen at hun ville fortsette enda mer, selv om timen var over. I siste del av sitatet skriver Line at hun er usikker på om prosjektet har hatt en betydning for hennes egen trening. Samtidig skriver

hun at hun både har lært å ikke gi opp, stille krav til seg selv og ha tro på seg selv. Lærdom som vil kunne ha betydning, i positiv forstand, for hennes egen trening i fremtiden. Line får frem sine personlige og opplevde sidene ved hennes egen trening. Hun sier at hun har fått være «*sin egen sjef i en liten periode*». Måten hun formulerer seg på, indikerer at Line opplever et større eierskap over egen læring i en egentreningsperiode, enn i vanlig kroppsøvningsundervisning.

***«Altså, jeg vet liksom «trening», men jeg har aldri tenkt over hva trening faktisk gjør, og hva det betyr på ordentlig, skjønner du?»***

Line stiller seg stadig kritisk til egen evne til å reflektere muntlig underveis i intervjuet. Jeg får et inntrykk av dette er noe Line ikke har trent så mye på denne formen for selvrefleksjon fra før. Da jeg stilte Line spørsmål om hun kunne beskrive hvordan det var å lære seg nye ferdigheter i bordtennis svarte hun: «*Jeg var i bevegelse? «Hmm» ... Jeg vet egentlig ikke – Jeg klarer liksom ikke å reflektere over sånne ting jeg*». Line reflekterer imidlertid underveis i intervjuet og mot slutten av intervjuet, i sammenheng med et oppfølgingsspørsmål om nytten av selvrefleksjon svarer hun:

*«Det gir meg mer kunnskap om trening, og hva det egentlig innebærer, altså jeg vet liksom trening, men jeg har aldri tenkt over hva trening faktisk gjør, og hva det betyr ordentlig, skjønner du? ... Også får jeg vite ting om meg selv hele tiden. Så det er på en måte en utfordring for meg selv også»*

Line har blitt oppmerksom på sin egen utvikling og trening i løpet av egentreningsopplegget. Å være opptatt av det som har skjedd med henne har betydning for å kunne ta *refleksivt aktørskap* over egen trening. I sitatet ovenfor, og i hennes refleksjonsoppgave, viser hun hva trening betyr for henne.

#### **4.5.2 Silje**

***«Jeg føler egentlig ikke at jeg har lært så mye om meg selv»***

I intervjuet fortalte Silje at hun likte godt at hun opplevde likheter mellom fotarbeidet i bordtennis og fotarbeidet hun har lært seg som fotballkeeper. Silje skriver i sin refleksjonsoppgave om de ulike ferdighetene hun har tilegnet seg, og hvilken fordel det

kan gi henne i en bordtenniskamp. Hun beskriver det å mestre nye ferdigheter som gøy og givende. Som svar på spørsmålet: «har du lært noe nytt om deg selv?» skriver hun følgende:

*«Nei ikke egentlig, jeg vet allerede veldig mye om meg selv når det kommer til trening og hva jeg vil og liker å gjøre. Jeg kan veldig mye om øvelser, hvordan man gjør dem og hvorfor. Jeg har også en veldig stor lidenskap for bare det å holde seg i form, spille og utforske ulike sporter. Siden jeg også har spilt fotball i 11 år og som keeper i 3 år så kjenner jeg meg veldig igjen i bordtennis holdningen. Det er veldig likt som keeper holdningen ved å alltid stå klar med hendene framme, bøye i beina og fotarbeid. Så jeg føler egentlig ikke at jeg har lært så mye om meg selv.»*

Når Silje trekker frem sine fotballferdigheter snakker hun også om disse med stor entusiasme i timene: «Åh, fotarbeidet i bordtennis er jo nesten helt likt som det jeg lærte som fotballkeeper, bare i mindre format». Silje gledes av å kunne ta i bruk sine ferdigheter fra fotballen i andre aktiviteter.

Vi ser at Silje mener at hun ikke hadde «lært» noe nytt om seg selv. Da vi var inne på denne tematikken i intervjuet påpekte jeg for Silje at hun på sett og vis hadde lært at basisferdighetene hun har tilegnet seg som fotballkeeper kan overføres til andre aktiviteter også, noe hun sa seg enig i. På spørsmålet «har du lært noe nytt om deg selv i dette egentreningsopplegget?», kommer det frem at Silje er usikker på hva som regnes med «læring om seg selv», og at denne formen for selvrefleksjon, der Silje skal lære noe om seg selv, er nytt for henne. I 4.32 viser Silje at hun er veldig opptatt hvilke helsefremmende effekter trening kan medføre, men snakker lite om hva trening kan bety for ulike mennesker i et mer individuelt perspektiv. Slik sett bruker Silje på et vis sin egen generelle forståelse av trening på seg selv. Jeg anser å kunne reflektere over egen læring som en sentral kompetanse for å kunne ta *refleksivt aktørskap* over seg selv. For å arbeide med denne kompetansen, kan elever bli utfordret til å tenke på nye måter, slik som Silje har blitt utfordret i møte med refleksjonsspørsmål rettet mot henne selv. På denne måten kan Silje også trene på selvrefleksjon i sammenheng med sin egen trening.

***Liksom hvordan jeg klarte det?***

Silje sier i sitt intervju at hun likte godt valgfriheten hun fikk, som lot henne «*velge noe annet enn alle andre*». Da jeg spurte Silje om hun hadde noen «fremtredende øyeblikk» fra egentreningsperioden svarte hun følgende:

*E: Ja, når ballen fikk sånn spinn også endra den retning på den andre siden av nettet.*

*I: Hvordan var oppmerksomheten din da du fikk til slaget?*

*E: Liksom hvordan jeg klarte det?*

*I: Ja, eller liksom hva som skjer med deg i det du klarer det?*

*E: Jeg blir jo glad.*

*I: Men, hva skjer akkurat i selvet øyeblikket du får det til da?*

*E: Ja, jeg vet ikke jeg.*

Videre i dialogen kom det frem at Silje hadde lagt merke til hvordan jeg viste henne bevegelsen, og at hun fikk til bevegelsen ved å herme etter meg. Dialogen fra intervjuet jeg har tatt med, viser at det kan være utfordrende å snakke om hvordan bevegelser skjer og oppleves.

### **4.5.3 Sindre**

*«Jeg har ikke lært noe jeg ikke visste om, annet enn hvor stor betydning det har»*

Sindres motivasjon for å trene muskelstyrke den siste tiden vært rettet mot å «bedre» utseende. Av den grunn har han vært opptatt av at treningsarbeidet skal bidra til «å bli større». Han nevnte at han var svært tynn før han startet å trene styrke, som igjen, ifølge hans fysioterapeut, trolig har medført at leddene hans ikke har tålt den tunge belastningen han har løftet med i det siste. Dette ble forklart med mangel på og for svak støttemuskulatur. Sindre meddelte at han savner å kunne trene med tunge vekter igjen, fordi han har innsett at løfting er gøy og givende på flere måter enn å «bedre» utseende. Hans treningsmotivasjon har derfor blitt rettet mer mot «funksjonell» trening nå i det

siste. Etter egentreningsperioden skriver han blant annet følgende i sin refleksjonsoppgave:

*Jeg har ikke lært noe jeg ikke visste om, annet enn hvor stor betydning det har. Sånn jeg har alltid visst at jeg burde trene stabiliseringsmuskulaturen. Men jeg trodde ikke konsekvensene var så store og at det kom til å ramme meg så hardt som det gjorde. Jeg har lært at jeg er mye svakere på øvelsene enn jeg trodde, og at det kan være minst like slitsomt å trene noen «lette» beinøvelser med strikk som å makse 110 i benken. Dette prosjektet i seg selv kommer nok ikke til å ha en så stor påvirkning på min egen trening i fremtiden. Men øvelsene jeg har måttet gjøre i løpet av prosjektet og det at jeg ble skada før prosjektet kommer helt klart til å ha stor påvirkning.*

*Om jeg skal ta med meg en ting fra denne perioden så er det at det er minst like viktig å trene bra som å se bra ut på stranda og å lytte til kroppen din og stoppe når det gjør vondt.*

Sindre trekker et skille mellom styrkeøvelsene han har lært om av fysioterapeuten sin og utførelsen av øvelsene i egentreningen. Øvelsene han har lært av fysioterapeuten blir ansett som «viktige» for hans fremtidige trening. Når han oppdager hva stabiliseringsmuskulaturen «trenger», opplever han egentreningen som gunstig tidsramme og mulighet for å bli sterkere.

Sindre skiller i refleksjonsoppgave mellom læring gjennom sin egen erfaring med trening og læring av teoretisk kunnskap. «Jeg har ikke lært noe jeg ikke visste om», etterfølges av klare beskrivelser av en del han har lært om egen trening. Han har gjort nye erfaringer reflekterer over treningen som *sin egen* trening. Hvis Sindre kun hadde gjennomført øvelsene fra fysioterapeuten på egenhånd utenfor prosjektet, er det et spørsmål om han hadde gjort seg lignende refleksjoner. Refleksjonsspørsmålene fra egentreningsoppgaven fremmer altså det at Sindre kan sammenligne treningsmåter og tenke om sin egen trening. Slik viser Sindre at han har reflektert over egen trening ved å ta stilling til og besvare refleksjonsoppgavene jeg har formulert (jfr. 3.43). Prosessen der Sindre tenker over hans egen trening kan relateres til å trene på å ta *refleksivt*

*aktørskap* over sin egen trening. Sindre viser i sine refleksjoner at han har lært gjennom erfaring med egen trening, i arbeidet med dette egentreningsopplegget.

**«Okay, kanskje jeg hadde en dårlig dag da»**

I intervjuet forteller Sindre om kunnskap om trening og sin egen trening. Sindre forfekter som sagt et individuelt syn på hva trening er for hver enkelt. Han kan også, mer enn de andre informantene, å verbalisere sine opplevelser og erfaring med trening. Når Sindre, i intervjuet, skal fortelle om hvordan det er å sette ny personlig rekord i benkpress, gjør han dette med stor entusiasme:

*Det er bare sånn at jeg tenker sånn, nå må jeg bare gi alt, også klikker det. Da er det en switch inni hodet mitt, også er det bare.. Da blir jeg et dyr, rett og slett. Jeg blir et dyr, også bare brøler man, også løfter man av, også når man racker vekten (setter vektstanga på plass igjen), og du har persa 110 da, for eksempel, da, nei da, da føler du deg bra resten av dagen ass. Da bryr du deg ikke om du har vondt i skulderen, eller albuen. Da er det ordentlig godfølelse, for å si det sånn*

Sindre gjør et poeng ut av at han gjennom erfaring med trening blir bedre til å reflektere over egen trening, og at dette er en aktiv prosess:

*Når du da merker at du kan trene med 90 en dag, også må du trene med 80 neste. Også kan du trene med 90 igjen. Så skjønner du at ikke bare har mista muskler da. Da greier du å tenke deg frem «Okay, kanskje jeg hadde en dårlig dag da.*

I intervjuet og i refleksjonsoppgaven viser han en form for *refleksivt aktørskap* over egen trening, og hvordan han selv ønsker å trene. Sindre vet hvorfor han velger å trene slik han trener, og viser til mestring, forming av kropp etter et «kroppsideal» og sosial status. I lys av Foucaults teori om *selvets teknologier* (1990) skal et individ problematisere hvorfor det tenker som det tenker. Et eksempel på en slik problematisering ville vært ved å stille spørsmål ved hvorfor det «kroppsidealet», han trener for, er som det er og hvorfor det gir «sosial status» å oppnå dette «idealet».

Sindre viser at han har et reflektert forhold til hva trening betyr for han (jfr. 4.33), og viser tegn på at han har problematisert og tar *refleksivt aktørskap* over hva trening kan brukes til og hva han ønsker å oppnå med sin egen trening.

#### **4.5.4 Fredrik**

*«Det ble liksom litt kort tid til å liksom skulle lære seg noe nytt»*

*«Også synes jeg det var gøy å for eksempel, når du valgte fotball. Istedenfor å bare spille fotball i 1,5 time, så kunne man liksom fokusere på liksom et punkt da»*

*«Det var mye av det samme som jeg har gjort før. Jeg har jo gått på fotball i mange år, og der er det mye sånn koordinasjon, så ja, de øvelsene var jeg egentlig kjent med. Og jeg følte ikke at jeg lærte så veldig mye nytt, men det var greit å liksom friske opp litt»*

Når det gjelder egen utvikling og læring påpeker Fredrik at han trolig hadde for liten tid til å utvikle fotballferdighetene sine, da dette var noe han hadde drevet mye med fra før. Fredrik sa i intervjuet at han tror han hadde trengt lengre tid på å forbedre fotballferdighetene sine i et egentreningsopplegg.

*«Kanskje hvis vi hadde holdt på i et par måneder med samme greiene, men det var jo bare 2 økter, så det ble liksom litt kort tid til å liksom skulle lære seg noe nytt»*

I siste time med boksing merket han større utvikling, noe han sier er fordi han er mer uerfaren med i boksingen. Fredrik trekker fram at selv med kort tid gir en slik opplevd læring en god følelse av utvikling og mestring. For Fredrik blir opplevd læring og mestring i hovedsakelig knyttet til den aktiviteten han har drevet minst med tidligere.

Fredriks klassekamerat, som ikke har drevet noe særlig med boksing før, ga i sin refleksjonsoppgave uttrykk for at han hadde funnet en ny og spennende aktivitet, som han vurderte å utforske videre. Fredriks klassekamerat kan gjennom refleksjon i dette egentreningsopplegget ha tenkt over at boksing kan være en aktivitet han har lyst til å utforske og holde på med videre i livet sitt. En slik oppdagelse, samsvarer med fagets formål om å legge til rette for at elevene skal få livslang bevegelsesglede (Udir, 2019).

#### 4.5.5 Kristoffer

*«Jeg synes ikke fotball er så gøy»*

Kristoffer fortalte i intervjuet at han holdt på å velge fotball, da han skulle velge aktivitet i første time. Da jeg spurte Kristoffer om hvordan det var å velge aktivitet svarte han:

*Det var det jeg syntes var vanskeligst ... Jeg kunne liksom ikke bare velge fotball med en gang. Jeg synes ikke fotball er så gøy. Jeg kunne tatt innebandy også, men da kunne jeg liksom ikke gjort det med noen. Så det ble med basketball da.*

Mot slutten av intervjuet sa Kristoffer også at:

*Altså jeg synes det var veldig bra at vi fikk velge selv, det gjorde jo meg enda mer motivert til å trene og liksom trene videre. Det var liksom den største grunnen til at jeg ble motivert, fordi jeg kunne velge selv. Å gjøre noe jeg har det gøy med. Hvis jeg hadde tatt fotball liksom, så hadde jeg ikke blitt motivert til å drive mer med det i fremtiden, så det var jo veldig avgjørende at vi fikk velge selv da.*

Selv om Kristoffer ser på valgfrihet i prosjektet som utfordrende innledningsvis, anser han også valgfrihet som avgjørende for gjennomføringen egentreningsopplegget, i positiv forstand. Kristoffer påpeker også at hans egentreningsopplegg hadde blitt annerledes om han hadde «valgt feil» og tatt fotball, som majoriteten av guttene i klassen gjorde. I denne sammenhengen viser han en form for problematisering av eget aktivitetsvalg. Kristoffer problematiserer eget valg gjennom å reflektere over hvordan fotball, som dominerende aktivitet blant guttene i klassen, kan medføre at hans egen trening ikke blir brukt til noe han selv har lyst til å trene på. Her viser Kristoffer til en tankegang som kan relateres til et *refleksivt aktørskap* over valg av aktivitet i egentreningsopplegget. Hans uttalelser inneholder refleksjoner over egne erfaringene med de ulike bevegelsesaktivitetene som han anser som relevante sosiale aspekter for valg av bevegelsesaktivitet.

*«Jeg føler ikke at jeg lærte så mye om meg selv heller»*

Da Kristoffer skulle svare på spørsmål om hva han har lært om trening og seg selv, skrev han følgende i sin refleksjonsoppgave:

*Litt usikker på om jeg har lært så mye om trening, men kanskje litt. Har for eksempel «lært» at hvis jeg gjør noe veldig mye så blir jeg naturligvis bedre. Så det med basket-skuddene mine, ettersom jeg tok flere og flere skudd, kjente jeg at skuddene begynte å sitte mer og mer. De ble mer «consistent». Jeg følte at jeg ble bedre i de andre tingene jeg gjorde og, følte at jeg ble noe bedre i boksing, pasninger, frikast osv. Jeg føler ikke at jeg lærte så mye om meg selv heller, men har fått bekreftet at jeg klarer å lage min egen treningsplan, og utføre den.*

Kristoffer stiller seg spørrende til hva han *egentlig har lært*. Han reflekterer over og stiller seg også spørrende til hva som kan regnes som «læring» og ikke, i og gjennom sitt egentreningsopplegg. Dette viser seg når han setter ordet «lært» i hermetegn i sin besvarelse. Han er usikker på om han har lært noe om trening og noe seg selv, samtidig som han forteller om ulike prosesser som kan bli betegnet som læring. For Kristoffer er det vanskelig å knytte trening i kroppsøvingfaget, til hvordan han forstår «læring». Basert på Kristoffer sin refleksjonsoppgave, og intervjuet jeg hadde med han, er spørsmål rettet mot å reflektere over hva han har lært om seg selv, er nytt for han. Men nettopp tankene har gjort seg her viser at han kan å arbeide med spørsmål som utfordrer han til å tenke på nye måter. Det er akkurat det å si at det er vanskelig som viser det refleksive her.

**«...også gjorde jeg det som heter en «palm fake»**

Da jeg kom inn på spørsmålet som omhandlet fremtredende øyeblikk gikk Kristoffer inn på noe han følte at han mestret. Vi kan se i dialogen mellom Kristoffer og meg at det kan være vanskelig å sette ord på fremtredende øyeblikk i bevegelse:

*I: Sitter du igjen med noen fremtredende øyeblikk fra timen, som var sånn «oi nå fikk jeg til noe nytt», «det her var bra», eller?*

*Ja, da jeg spilte 1 mot 1 mot en medelev, og da vant jeg ganske mye, og han er jo egentlig ganske mye større enn meg. Så han burde egentlig klart å ta meg lett, men jeg*

*klarte å vinne mot han. Og det ble jeg ganske fornøyd over. Da så jeg liksom resultatene av treninga liksom.*

*I: Hvordan følte det liksom ut i det øyeblikket du klarte å gå forbi han og score.*

*Ja, det følte jo bra da. Det var morsomt*

*I: Hvordan var på en måte oppmerksomheten din, hvordan klarer du liksom å beskrive akkurat med ord det som skjedde når du fikk til å dra forbi, eller få til layupen. Bare sånn beskrive den bevegelsen?*

*Det var at jeg driblet liksom ned forbi han, også gjorde jeg det som heter en «palm fake», altså du liksom later som du skyter, også hopper han, også gjorde jeg det, også snurret jeg rundt, også tok jeg det som heter «fade-away», altså hoppe bakover mens du skyter, også scorte jeg. Det var gøy. Det er liksom en bra ting for meg å gjøre, siden jeg er lavere. Så når du tar «fade-away» så er det mye vanskeligere for motstanderen å blokke, han klarer ikke å blokke meg da.»*

I siste del av dialogen støtter Kristoffer seg på flere engelske begreper for å beskrive bevegelsene han hadde utført. Slik jeg ser det kommuniserer han gjennom en egen basketballdiskurs for å finne ord, som for han, kan beskrive bevegelsene han har utført når han har trent på basketball.

#### **4.5.6 Oppsummering og sammenligning**

Gjennom min analyse av de forskjellige materialtypene har jeg fått fram elevenes refleksjoner rundt egentreningsopplegget. Elevene ble utfordret til å reflektere over sin egen trening på forskjellige måter, og flere av elevene trives med at de selv fikk velge aktivitet. Om det å velge brukte elevene begreper og uttrykk som «motivert», «være egen sjef». Det kommer også frem at det kan være vanskelig å ta valg (4.5.5), og at det å velge sin egen aktivitet i et egentreningsopplegg, la til rette for selvrefleksjon.

Valgfrihet legger også til rette for at elevene kan ta «eierskap» over egen trening, noe mine fem elever viser ved å engasjere seg i egen utvikling i sitt eget egentreningsprosjekt. Dette engasjementet viste seg da elevene fikk lov til å velge aktiviteter de har interesse av å drive med. Vi ser også at Line og Silje engasjerte seg

mer utover i sitt bordtennisopplegg, da de begge lærte nye ferdigheter og kjente på mestring.

Angående elevenes tidsramme for egentreningsopplegget viste det seg at elevene som valgte aktiviteter de ikke hadde erfaring med fra før, oppdaget og lærte mer i sin trening. De øktene som jentene drev med bordtennis og guttene bokset blir omtalt av elevene som de mest engasjerende timene, der elevene fremhever mestring og læring av nye ferdigheter som noe positivt. Fredrik som valgte fotball som aktivitet påpekte i sammenheng med tidsrammene for prosjektet at han tror han måtte hatt et mer langvarig prosjekt, om han skulle klart å «lære seg noe nytt». Dette henger sammen med Fredriks høye kompetanse i fotball fra før, som gjør at han synes det er vanskelig å bedre sine ferdigheter i fotball i et kort egentreningsopplegg.

Spørsmål jeg stilte relatert til elevenes opplevelser med egen trening, viste at å reflektere over bevegelser og erfaringer er uvant, og at det er uvant og utfordrende å snakke om sine egne erfaringer. Noen av elevene støtter seg på (diskursive) begreper fra ulike kulturer/idretter og blir mer opptatt av å forklare sine opplevelser i bevegelse, enn å gi erfaringen egenverdi. Mitt materiale viser også at det ikke er opplagt for elevene å reflektere over hva de har «lært» om seg selv og om sin egen trening. Flere av elevene stiller seg spørrende til hva «læring» er i egentrening, og svarene tyder på at treningsdiskursen sitte i kroppen og språket og elevene er uvant med å bli stilt spørsmål som gjelder dem, mer enn det målbare ved treningen, slik den tradisjonelt er lagt opp.

Gjennom refleksjonsoppgavene viser elevene til flere oppdagelser som viser at de har lært noe. Intervjuene, som ble gjennomført etter innleveringen av refleksjonsoppgaven, viser også at elevene kan reflektere over sin egen trening etter å ha trent litt på det. Jeg har forsøkt å legge til rette for selvrefleksjonen inspirert av hvordan jeg har lest Foucaults teori om *selvets teknologier*. I denne teorien snakker Foucault om en svært høy grad av refleksivitet der individet må tenke over hvorfor man tenker som man tenker i sammenheng med utviklingen av en selv (Foucault, 1990). I mitt materiale både tar og ikke tar elevene et *refleksivt aktørskap* over egen trening. Imidlertid er noen utsagn klare og jeg har relatert noen av deres utsagn til hvordan jeg i teorien har fremstilt en *refleksiv aktør*. Jeg vil også fremheve at mine funn viser at et åpent egentreningsopplegg rettet mot selvrefleksjon, gjorde at elevene fikk mulighet kan trene

på selvrefleksjon, og benyttet dette og at det å bli *refleksive aktører* i eget liv kunne (i alle fall delvis) realiseres.

Angående elevens bruk av treningsdiskurs, ser vi at elevenes tilnærming til trening i dette egentreningsopplegget formes av egentreningsoppgavens (jfr. 3.3) utviklingsrettede treningsdiskurs. Alle de fem elevene bruker den samme utviklingsrettede treningsdiskursen som brukes i oppgavebeskrivelsen i sin refleksjonsoppgave, i sitt intervju og i sin utførelse av sin egen trening. Dette gjøres selv om elevene, som jeg viser i 4.3, har ulike måter å forstå hva trening innebærer for dem, eller rettere sagt – de er uvant med at treningen kan bety noe for dem. De er vant til at det bare skal gjøres og har møtt lite tvetydighet, skal vi tro treningsdiskursene jeg har beskrevet. Eksempelvis viser Kristoffer i 3.3.5 en tvetydig måte å tenke om trening på, der trening for han både kan handle om utvikling, men også om «å holde seg i form» gjennom fremtredende helsediskurser. Mens i sin trening og i refleksjon i etterkant av treningen bruker Kristoffer samme treningsdiskurs som vi finner i oppgavebeskrivelsen. Treningsdiskursen som brukes i egentreningsoppleggets oppgavetekst, og presenteres for elevene, har dermed fått betydning for hvordan elevene forstår og arbeider med sin egen trening i dette egentreningsopplegget. Dette funnet vil videre bli diskutert i sammenheng med funnene om elevenes ulike erfaringer med og forståelse av trening, fra 4.3.6, i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

## 5. Diskusjon

Jeg skal i denne diskusjonsdelen diskutere de presenterte funnene videre og forsøke å besvare oppgavens problemstilling. I denne diskusjonen skal jeg forsøke å besvare følgende problemstilling, ved hjelp av problemstillingens underliggende forskningsspørsmål (jf. 1.4):

*Hvordan arbeider elever på videregående skole med et egentreningopplegg i kroppsøving?*

*Hvordan kan deres erfaringer belyse hvordan egentrening i kroppsøving kan legges til rette for og arbeides med i fremtidens skole?*

Foucaults kritiske blikk på kunnskap har satt et søkelys på hvordan egentrening i kroppsøving kan gjøres på ulike måter. Foucault er i sine analyser opptatt av å sette spørsmålsteget ved det som er «normalt» og «riktig», for å kunne stimulere til refleksiv tankevirksomhet rundt det vi tar for gitt. Jeg har gjennom arbeid med egen forskning forsøkt å ha spørrende tilnærming til det sosiale fenomenet egentrening, ved å reflektere over hvordan jeg selv tenker om (egen)trening, om egentrening kan gjøres på flere måter, og ved å ha en spørrende/kritisk holdning til treningslære og egentrening sin tradisjonelle praksis.

### **5.1 Bruken av Foucaults teori om selvets teknologier som tilgang til et egentreningopplegg**

Teorien om *selvets teknologier* er som tidligere nevnt (jf. 2.7) utviklet for analyse av antikke praksiser rettet mot «livskunsten» og å «å ta omsorg for seg selv» gjennom «askesis», en praksis som kan relateres til «å trene». Slik jeg leser og bruker Foucault, rettes denne (analyse)teorien mot måter å forstå sin egen «historie», for å kunne forstå seg selv og for å kunne ta reflekterte valg rettet mot å bedre seg selv og/eller *ta omsorg for seg selv* (jfr. 2.6 og 2.7).

.... I think that a new pole has been constituted for the activity of philosophizing, and this pole is characterized by the question, the permanent and

ever-changing question, "What are we today?" And that is, I think, the field of the historical reflection on ourselves (Foucault, 1988, s. 146).

Med dette sitatet innledet Foucault (1988) i 1983 et seminar under navnet «*Technologies of the self*». Jeg har valgt å trekke frem dette sitatet for å tydeliggjøre min bruk av hans teori. Jeg velger innledningsvis i denne diskusjonsdelen å vise hva denne teorien har betydd for meg i mitt arbeid med dette prosjektet, og diskutere mine egne erfaringer og selvobservasjon.

Kroppsøvningsfaget er, som tidligere nevnt i 1.3, formet av fremtredende idretts-aktivitets- og helsediskursene, som ligger sentralt i den tradisjonelle treningslærediskursen. Jeg har selv gjennom arbeidet med dette prosjektet erfart at disse diskursene står sterkt i faget og i min egen praksis (jfr. 4.1) Dette gjorde at jeg til tider fant det utfordrende å prøve å tenke annerledes om egentrening og treningslære gjennom andre diskurser i min forskerrolle (jf. 3.2.9).

Jeg har i ettertid reflektert over at den tradisjonelle treningslærediskursen kom til syne i min egen forskerrolle, i situasjoner der jeg var usikker på hvordan jeg skulle veilede elevene i sitt egentreningsopplegg. Bruken av den tradisjonelle treningslærediskursen var noe jeg i utgangspunktet forsøkte begrense i mitt prosjekt, for å prøve å tilnærme meg egentrening på en mer alternativ måte. Et poeng er at den tradisjonelle treningslærediskursen er så godt innarbeidet på ulike sosiale plan, at den kan være vanskelig å tenke utenfor den, selv når en som forsker designer et prosjekt med hensikt å gjøre nettopp dette. Min (tradisjonelle) bakgrunn med idrett og trening er så å si kroppsliggjort som vaner, væremåter og språkbruk. Dette vil også kunne være gjenkjennelig for andre kroppsøvningslærere (jf. 1.3), men også mulig å bryte med.

For å forsøke å ta en form for aktørskap over disse tradisjonelle diskursene (og unngå å bli «styrt» av de), forsøkte jeg å anvende teorien om *selvets teknologier* på meg selv, og merket at det å lese om denne teorien gjorde en stor forskjell. Lesning muliggjorde i større grad for å opptre som en *refleksiv aktør*, ved å ta et steg tilbake fra min egen praksis, som en administrator, og reflektere over hvorfor jeg handlet og tenkte slik som jeg gjorde, gjennom å analysere min egen relevante historiske bakgrunn. I denne sammenhengen velger å trekke frem et sitat av Foucault, for å fremheve Foucaults

refleksive tenkemåte, som jeg har hentet inspirasjon fra i mitt arbeid med dette prosjektet:

There are times in life when the question of knowing if one can think differently than one thinks, and perceive differently than one sees, is absolutely necessary if one is to go on looking and reflecting at all (Foucault, 1990, s. 9).

Som jeg forklarte i 1.2, har jeg tatt opp flere ulike tenkemåter og perspektiver i løpet av min studietid, som er relevant for hvordan jeg tenker om og forstår trening i dag. Men det var ikke før jeg startet å arbeide med Foucaults teorier, at jeg ble oppmerksom på at det finnes «flere måter å vite på». I sammenheng med funnene fra mitt materiale om hvordan elevene forstod «trening» på ulike måter gjennom sine egne erfaringer og hvordan opplegget formet deres arbeid med egentrening (jf. 4.3.6 og 4.5.6), har Foucaults teorier fått meg til å reflektere over at min egen erfaring med og forståelse av å trene, med sterke tradisjonelle røtter, ofte er annerledes enn elevenes erfaringer og forståelser med å *trene*. Da de trener gjennom egne mål og interesser, formet av hvordan de lever og erfarer i sitt eget liv.

For en kroppsøvlingslærer vil å reflektere over hva det vil si for elevene å *trene* være sentralt i bruken av Foucaults teori om *selvets teknologier* som tilgang til et egentreningsopplegg i kroppsøving. Fenomenet *trening* er, både teoretisk og i mine funn ikke gitt og statisk, men mangfoldig og flytende. Elevene opplever og erfarer det å trene på ulike måter. Dette er noe en kroppsøvlingslærer bør reflektere over når hen skal legge til rette for arbeid med et egentreningsopplegg. Mine funn (jfr. 4.56) viser at treningsdiskursen læreren presenterer i et egentreningsopplegg former hvordan elevene velger å tilnærme sin egen trening i et egentreningsopplegg. I lys av teorien om *selvets teknologier* (Foucault 1990), vil det være logisk å tenke seg at kroppsøvlingslæreren må reflektere over sin egen forståelse av «trening» og erfaring med «å trene», for at dette i hele tatt skal bli noe som angår elevene. Det å bli klar over seg selv (eller ikke) vil uansett fungere formende på ens egen tilnærming til undervisning av treningslære og tilrettelegging av egentrening.

Et annet sentralt aspekt ved å bruken av *selvets teknologier* som tilgang til et egentreningsopplegg, er å legge til at elevene selv skal trene på å bli mer

(selv)refleksive, for å kunne lære seg å ta *reflektert aktørskap* over sin egen trening. Dette har jeg forsøkt å legge til rette for i mitt opplegg gjennom «valgfrihet» og refleksjonsoppgaver (jf. 3.2.2 og 3.2.4). Mine funn viser (jf. 4.5.6) at elevene har lært seg å bli mer refleksive ovenfor egen trening gjennom oppleggets refleksjonsoppgaver og trent mot å bli *refleksive aktører* i eget liv. Elevene jeg har presentert, har i arbeidet med dette egentreningsopplegget vist at de har vært mottakelige for å reflektere over sin egen trening, noe de også ble flinkere på over relativt kort tid. Videre skal jeg diskutere flere pedagogiske betraktninger en kroppsøvingslærer bør reflektere over i lys av mine funn.

## **5.2 Pedagogiske betraktninger i lys av elevenes arbeid med et egentreningsopplegg**

### **5.2.1 Valgfrihet som pedagogisk verktøy i et egentreningsopplegg**

Jeg velger i lys av egentreningsoppleggets relativt åpne og frie rammer å diskutere «fritt valg» av aktivitet i mitt egentreningsopplegg. Flere av elevene meddelte at det «å velge» var noe de fant både motiverende og utfordrende (jfr. 4.5.6). Kristoffer (jfr. 4.5.5) ga uttrykk for at det sosiale samspeillet i klassen hadde innvirkning på hans tanker om valg av aktivitet, og at dette kunne medført at han valgte noe han egentlig ikke hadde lyst til å drive med. Disse funnene kan knyttes både til Aurskog (2014) og Bommen (2017) sine funn om hvordan elevene opplever det er «å velge» i et egentreningsopplegg (jf. 1.7).

Mine funn viser at «valgfrihet» kan medføre ulike implikasjoner for elevenes arbeid med et egentreningsopplegg, da elevene kan gjøre prosjektet så «enkelt» som mulig for seg selv (jfr. 4.1), samtidig som valgfrihet også kan være motiverende for elevene, og kan legge til rette for at de kan ta «eierskap» over sin egen trening (jfr. 4.46). Jeg argumenter, i lys av mine funn og tidligere forskning, for at bruk av (og grad av) «valgfrihet» i egentreningsopplegg er en sentral pedagogisk betraktning en kroppsøvingslærer bør reflektere over når et egentreningsopplegg skal planlegges. Dette bør igjen ses opp mot hvilken form for læring kroppsøvingslæreren ønsker å legge til rette for i en egentreningsperiode, som jeg kommer tilbake til i slutten av diskusjonsdelen.

### **5.2.2 Rom, utstyr og andre fasiliteter**

Elevenes i mitt valgte hovedsakelig aktiviteter som blir omtalt som tradisjonelle idrettsaktiviteter (Augestad, 2003), som må også ses i sammenheng med skolens (diskursive) tradisjonelle utstyr, rom og andre fasiliteter (jfr. 4.1). Utstyr, rom og andre fasiliteter vil kunne muliggjøre og begrense elevenes valgmuligheter i et åpent egentreningsopplegg. Dette er noe en kroppsøvingslærer også bør reflektere over i sammenheng med bruk av valgfrihet som pedagogisk verktøy i et egentreningsopplegg.

Faktorer som fasiliteter, utstyr tid og antall elever er noe som også blir problematisert som utfordrende og begrensende i sammenheng med «øvings-modellen» (Aggerholm, et al., 2018) I mitt prosjekt løste utfordringen med plass seg, fordi elevene hadde tilgang på et styrkerom og en gymsal. Samtidig byttet elevene på å være i styrkerommet og i salen grunnet oppdelingen med «å trene på og mot» en aktivitet. Hvis alle elevene hadde vært i salen på samme tid hadde det blitt dårlig med plass til å trene. Det var litt tilfeldig at elevene valgte å trene i sal og i styrkerommet på forskjellige tider. Sett i ettertid kunne jeg og eller faglærer undersøkt når og hvor elevene skulle være i forkant, for å kontrollere at det ikke var for mange elever på et sted. I dette prosjektet deltok det færre elever enn i en full klasse, som skapte mer plass til hver enkelt elev. Prosjektet ble gjennomført sent på høsten, som gjorde det lite innbydende å trene ute. Å ha mulighet til å trene ute er en åpenbar fordel med hensyn til plass, og det kan derfor være lurt å planlegge en egentreningsperiode med dette i bakhodet, for en stor klasse. Å ha mulighet(lyst) til å trene ute, vil også gi elevene mulighet til å velge å trene på flere ulike måter.

### **5.2.3 Refleksjoner om egne opplevelser i egen trening**

I egentreningsopplegg, har jeg lagt til rette for og utfordret elevene til selvrefleksjon rundt deres egen trening. Som vist i 4.5.6 fant elevene det utfordrende å snakke om opplevelser fra sin egen trening. Dette funnet samsvarer også med Lindgren og Barker (2018) sine funn om at elevene fant det vanskelig å beskrive sine bevegelseserfaringer. Lindgren og Barker (2018) foreslår i sin artikkel at elevene burde fått eksempler på hvordan bevegelseserfaringer kan snakkes om i starten av sitt prosjekt.

I undervisning gjennom den tradisjonelle treningslærediskursen vil elever trolig bli distansert fra språkbruk om dem selv, da denne diskursen fremmer språkbruk rettet mot

å snakke om kunnskap *om trening* (som objekt). I tråd med denne antakelsen viser mine funn at elevene ikke var vant med å skulle uttrykke, med sitt språk, hvordan de opplevde de ulike opplevelsene fra deres egen trening. Mitt materiale viser også at elevene gjennom litt trening på dette, gjennom refleksjonsoppgaver og intervju, ble mer komfortable med og flinkere til å snakke om hvordan de opplever å være i bevegelse (jfr. 4.56). Jeg argumenterer for, i lys av mine funn, for at tilrettelegging av og å trene på mer «elevsentrert» språkbruk i undervisningen, vil kunne være til stor hjelp for at elevene skal kunne reflektere over seg selv i sin *egen trening*. I tråd med denne tilnærmingen, henvender jeg meg til Lindgren og Barker (2018) sitt forslag om innledningsvis å trene på å snakke om å være i bevegelse, i et undervisningsopplegg der det blir lagt til rette for at elevene skal reflektere over sine opplevelser med å være i bevegelse (Lindgren & Barker, 2018).

#### **5.2.4 Egentreningsperiodens varighet**

Et unn tilknyttet prosjektets varighet er elevenes opplevelse av utvikling og læring, der jeg har funnet forskjell på elevenes opplevelse av prosjektet av erfaring med valgt aktivitet. Et funn er at elevene rapporterte og viste mer læring og engasjement i de timene der de forsøkte seg på aktiviteter de ikke hadde lang erfaring med fra før. Fredrik (4.54) sa at *det ble liksom litt kort tid til å liksom skulle lære seg noe nytt*, i timene han trente fotball. En pedagogisk betraktning ut fra dette funnet kan være (sett i lys av elevgruppens erfaring med og forhold til å trene) å legge til rette for at elevene til å lære seg nye ferdigheter i et kortvarig egentreningsopplegg, da mine funn indikerer at tillæring av nye ferdigheter kan hensiktsmessig en kortere egentreningsperiode.

#### **5.2.5 Læring gjennom å gi plass til det uplanlagte**

I lys av kapittel 1.5 og 1.6, vil jeg argumentere for at skriftlig planlegging, gjerne i form av en «øktplan» er sentralt i den tradisjonelle treningslære- og egentreningsdiskursen. I mitt prosjekt har elevene tidvis brutt med denne diskursen, da de spontant har endret sine planer før timen. I timene har de fleste av elevene til tider også gjort noe annet enn det som står i øktplanen. Mine funn viser at mine elever rapporterte lærerike og engasjerende erfaringer ved å gi rom til og tillate «uplanlagt trening». I lys av disse funnene har jeg blitt særlig opptatt av at det å slippe til det spontane og det som øyeblikkene byr på, kan være viktig å inkludere i det pedagogiske opplegget (og til videre refleksjon). Jeg stiller meg, i lys av mine funn, åpen for det å tillate mer

«spontan» egentrening, og tror det kan stimulere elevene til å bli mer utforskende og kreative i sin egen trening.

### **5.3 Egentrening sett i lys av den nye læreplanens formål og intensjoner**

Som forklart innledningsvis har tidligere det i styringsdokumentene for faget vært lagt vekt på at elevene skal få kunnskap om kroppens anatomi, biologi og fysiologi. Det er tatt for gitt at en slik kunnskap skal bidra til at elever kan ta «helsefremmende» valg i fremtiden. En tradisjonell treningslærediskurs reproducerer slike ulike prinsipper for hvordan trening skal gjennomføres på en bestemt måte (jfr. 1.3). I lys av den nye overordnede delen for den norske læreplanen, problematiserer jeg dette aspektet ved undervisning av tradisjonell treningslære, og argumenterer for at denne undervisningen i liten grad imøtekommer følgende elevsentrerte læringsprinsippene; kritisk tenking og å «lære å lære» (jfr. 1.6), som beskrives og vektlegges i ny overordnet del (Udir, 2017).

I arbeidet med egentreningsoppgaven har jeg forsøkt å undervise treningslære på en mindre tradisjonell måte. Jeg vil argumentere for at mine funn fra å undersøke et åpent egentreningsopplegg, med teorien om *selvets teknologier* som tilgang, kan relateres til at elevene nettopp har fått muligheten til å arbeide med flere av den nye læreplanens overordnede fokusområder (kritisk tenking, dybdeløring og «lære å lære»). Opplegget har gjennom å *involvere eleven* gitt den muligheter til livslang bevegelsesglede og folkehelse og livsmestring, i samspill med elevens egne interesser og erfaringer.

Om jeg skulle vurdert klassen opp mot kompetansemålene for vg3 i ny læreplan, ville jeg tenkt at opplegget jeg har undersøkt delvis dekker kompetansemålene tilknyttet egentrening for vg3 (jfr 1.6). Den delen av innholdet i kompetansemålene som handler om å lære om trening (og helse), ble dekket i varierende grad. Målene ble dekket i varierende grad i tråd med hvordan elevene arbeidet med prosjektet, og i sammenheng med elevenes tidligere erfaringer med å trene og deres kunnskap om trening. I lys av mine og tidligere forskning sine funn (jf. 4.1 og 1.7) om problematikk rundt elevs manglende kunnskapsgrunnlag i møte med egentrening, kan det være hensiktsmessig å presentere elevene for et mer lukket egentreningsopplegg, med mer lukkede rammer og fokus på å lære kunnskap om, hvis elevgruppen har lite kunnskap om og manglende erfaring med egen trening.

I et prosjekt der elevene skal lære kunnskap *om*, vil det i samsvar med ny overordnet del (Udir, 2017) være hensiktsmessig å ha en elevsentrert tilnærming til undervisningen. I forlengelsen av denne oppfordringen henviser jeg til Macdonald (2015) sin artikkel «Teacher-as-knowledge-broker in a futures-oriented health and physical education» der hun diskuterer hvordan kroppsøvingslærere i fremtiden bør opptre som «kunnskapsmeglere» i faget. Denne anbefalingen henger i tråd med de utallige kunnskapskildene som kan gi elever kunnskap om f.eks. trening i dag. Hun argumenterer for at kroppsøvingslærere bør hjelpe elever med å sortere og tenke kritisk om all kunnskapen de har tilgang på. I tråd med Foucault (jf. 2.5), som kritiserer ideen om «den ene og beste måten å vite på», bør en kroppsøvingslærer, som skal undervise treningslære, tenke over sin (makt)posisjon som kunnskapsformidler, og formidle kunnskap om trening på en måte som gir elevene rom for å kunne forstå «trening» og erfare å *trene* på flere måter. For å klargjøre hva jeg vil frem til i dette avsnittet, velger jeg å eksemplifisere to ulike måter å formidle kunnskap om trening på: 1 (satt på spissen): «løpsintervall i form av 4x4 er den beste og mest effektive måten å trene utholdenhet på, noe alle burde gjøre for å klare å holde seg i form ...». 2: «løpsintervall i form av 4x4 er en populær treningsform som brukes av mange idrettsutøvere og mosjonister for å trene opp egen utholdenhet og prestere innenfor utholdenhetsidretter. Å trene utholdenhet kan gi mange helsefremmende effekter og det finnes flere måter å trene utholdenhet på ...». Forskjellen jeg vil fremheve er at utsagn nr.2 ikke forteller elevene den «beste måten å trene på», og gir rom for en bredere, mer nyansert og elevsentrert tilgang til hvordan egen utholdenhet kan trenes.

Jeg har tydelig vist at elevenes erfaringer er sentrale for reelt sett å kunne belyse hvordan egentrening har noe med eleven å gjøre. Slik sett bør undervisningen egentrening legges opp utfra eleven, noe jeg tar til orde for, og bygger videre på Bommen (2017) sitt argument for at egentrening i kroppsøving bør jobbes med etter et spiralprinsipp. Det betyr å bygge på elevenes erfaringer, ved eksempelvis at egentrening bør arbeides med gjennom et spiralprinsipp, og på flere forskjellige måter gjennom ulike åpne og lukkede egentreningsopplegg. Jeg har, gjennom et aksjonsforskningsprosjekt presentert et åpent egentreningsopplegg, med Foucaults teori *om selvets teknologier* som teoretisk tilgang. Jeg anser tilnærming som en hensiktsmessig tilnærming til egentrening, for elever på videregående skole, slik at de

gis anledning til å kunne arbeide med ny overordnet del (Udir, 2017) sine fokusområder og prinsipper om læring, i fremtidens skole.

## 6. Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet er begreper som henger sammen med vurdering av troverdighet i kvalitativ forskning (Thaagaard, 2013). Begrepene stammer fra kvantitativ forskning, og må derfor tilnærmes og brukes på et annet vis i vurdering av kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning, der forskerrollen er mer distansert (Stjernestrøm, 2004). Ved å gjennomføre et prosjekt der jeg aktivt har samhandlet og intervenert med elevene har jeg både inngått i og skapt de sosiale situasjonene jeg (sammen med elevene) har befunnet meg i. Det betyr at oppgavens troverdighet må ses i lys av prosjektets design og min rolle. Jeg tar videre opp begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet for å si noe om disse begrepers relevans for mitt prosjekt.

### 6.1 Reliabilitet og validitet

Fra oppgavens teoretiske ståsted er spørsmålet om reliabilitet utfordrende da den filosofiske antakelsen om at kunnskap er sosialt konstruert (jf. 1.1) strider med «idealet» om å finne «objektiv sannhet» som kan bli reprodusert og replisert av andre forskere. Gjennom å referere til Silverman (2011) forklarer Thaagaard (2013) at forskeren kan styrke reliabiliteten i sitt kvalitativt forskningsprosjekt, ved å gjøre prosjektet sitt så gjennomsiktig som mulig. Å gjøre forskningsprosjektet gjennomsiktig går ut å redegjøre detaljert for alle relevante prosesser tilknyttet dataproduksjon og refleksive valg. En slik gjennomsiktighet har jeg forsøkt å tilstrebe med redegjørelsen i metodekapittelet. Validitet i kvalitativ forskning handler om gyldighet i sammenheng med hvordan forskeren fremstiller den sosiale virkeligheten forskeren har undersøkt (Thaagaard, 2013) og om forskeren undersøker det forskeren selv argumenterer for at har blitt undersøkt (Kvale og Brinkmann, 2009).

I fremstillingen av mine funn benyttet jeg meg av direkte sitater fra elevene, da jeg forsøkte å beskrive hva som har blitt sagt og gjort i et egentreningsopplegg (jfr. 3.3), for å belyse oppgavens problemstilling. Jeg har også greid ut om hvordan jeg har observert min egen observasjonsprosess i timene, og forsøkt å reflektere over hvorfor jeg handler som jeg handler og tenker som jeg tenker i møte med egentrening. Reliabilitet og validitet i et aksjonsforskningsprosjekt kan vurderes ved at andre kan få innsyn i

hvordan forskeren har reflektert over sin aksjonering i felten og nærmest forske på seg selv. For å imøtekomme et slikt krav har jeg forsøkt å bruke teorien om *selvets teknologier*, på meg selv i prosessen, og lagt vekt på å reflektere over egne handlinger i lys av min egen «historie» med trening. Det har skapt en mulighet til å distansere meg fra materialet jeg har produsert og analysert (til en viss grad i alle fall). Jeg har imidlertid opplevd at en slik form for refleksivitet har sin begrensning, og at det vil være naivt å tro at jeg kan redegjøre for alle mine valg og refleksjoner. Selv om jeg peker på aspekter ved mitt prosjekt som reliabelt og valid gjennom refleksivitet og gjennomsiktighet, har arbeidet med så et komplekst og eksperimentelt forskningsprosjekt, med flere ulike metoder, vært meget krevende. Bukve (2019) sier eksempelvis at slike former for eksperimentelle forskningsdesign som jeg har arbeidet med bør forbeholdes erfarne forskere, noe jeg som masterstudent åpenbart ikke regnes som. Slik jeg ser det hadde mer erfaring som forsker høyest sannsynlig vært fordelaktig i arbeidet med dette prosjektet. Men samtidig vil jeg også argumentere for at mindre erfaring med forskning også kan få fram og legge til rette for nye måter å tenke på, da ulike forskningsdiskurser ikke sitter like sterkt hos meg, som hos en mer erfaren forsker. Jeg har dermed begitt meg ut på noe vanskelig, men ikke desto mindre lærerikt.

## **6.2 Overførbarhet**

Overførbarhet handler i kvalitativ forskning om at forskeren skal kunne argumentere for sine funn i en større sammenheng, slik Thaagaard (2013) skriver om gjenkjennelse. Jeg argumenterer for at mine funn, i møte med egentreningsopplegget i skolen, er noe andre som arbeider med kroppsøvingfaget i dag kan kjenne seg igjen i. Gjenkjennelse gir grunnlag for at intersubjektiv kunnskap kan skapes (Thaagaard, 2013). Dette vil eksempelvis kunne skje gjennom at kroppsøvingslærere kan oppdage at treningslære er satt inn i diskursive rammer, noe jeg oppfatter som kan representere et nytt perspektiv for mange.

Jeg har teoretisert egentrening som et sosialt fenomen i et diskursivt perspektiv og stil spørsmål ved om egentrening kan gjøres på nye og flere ulike måter. Dersom andre oppfatter min teoretisering, mine funn og min argumentasjon som troverdig og meningsfull, vil det bidra med ny kunnskap om egentrening og det som kommer fram når elevene involveres i valg og kan ha dialog og oppfølging fra lærere også om sine egne erfaringer. For at kunnskapen om egentrening skal gi mening ut over mitt utvalg,

kan en måte å tenke om treningen i lys Foucaults teori om *selvet teknologier*, vise seg fruktbar.

## 7. Etikk

Som forskende masterstudent har jeg ansvar for å praktisere god forskningsetikk. For forskningsetikk finnes det generelle retningslinjer for all vitenskapelig virksomhet, og mer spesifikke retningslinjer tilknyttet de kvalitative metodene jeg har brukt. I all vitenskapelig virksomhet stilles det krav til at forskeren redegjør nøyaktig for bruk av andres vitenskapelige arbeid, for å ikke plagiere og stjele andres arbeid og ideer. Plagiering anses som et alvorlig brudd på forskningsetiske retningslinjer (Thaagaard, 2013, s. 24). For å imøtekomme disse krav har jeg vært nøye på å vise til sidetall på alle direkte og indirekte sitater, samt spurt skolens bibliotekarer om hjelp når jeg har vært usikker på bruk av kildehenvisning.

Forskningsetikk i kvalitativ forskning handler om tre sentrale prinsipper ved forskningsetisk opptreden og refleksjon: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013, s. 26). Disse prinsippene er sentrale for mine forskningsetiske refleksjoner.

I et forskningsprosjekt må deltakerne godkjenne et *informert samtykke*. Mine skriv om informert samtykke ble godkjent av NSD før de ble lest og skrevet under av rektor, faglærer og elevene. Innledningsvis krevde jeg underskrift av foreldre. Dette endret jeg på, i tråd med NSD sine retningslinjer, til at elevene kunne skrive under selv. Denne endringen ble gjort for å få samtykke fra alle elevene før jeg startet med datainnsamlingen, da en del av elevene stadig glemte å ta med samtykkeskjemaet til faglærer, eller mistet skjemaet.

Før jeg delte ut skjema om samtykke informerte jeg også elevene om prosjektet muntlig i slutten av en kroppsøvingstime noen uke før prosjektstart. Denne timen tok jeg også imot spørsmål fra elevene om prosjektet og var interessert i å vite lyttet til om prosjektet virket spennende og om de hadde lyst til å hjelpe meg med masteroppgaven, ved å stille opp som deltakere. Da jeg presenterte prosjektet presiserte jeg også at dette var frivillig å være med på, hvilken informasjon jeg var opptatt av å få, hva jeg skulle bruke informasjonen til, samt hvordan jeg skulle anonymisere og bruke informasjonen jeg samlet inn gjennom *prinsippet om konfidensialitet*. I denne prosessen forsøkte jeg å ordlegge meg så forståelig som mulig for klassen

Et problem i kvalitativ forskning og i aksjonsforskning er at forskeren ikke nødvendigvis vet hvor prosjektet bærer (Tiller, 2004). En etisk problematikk som oppstod på ettidspunkt var at jeg ikke kunne fortelle elevene i detalj hvordan mitt prosjekt kom til å se ut, men jeg kunne likevel forklare formålet med studien og mine spørsmål. Elevene fikk, i tråd med *prinsippet om informert samtykke*, beskjed om at de kunne få tilgang på hvordan informasjonen de ville bidra med til meg ville bli brukt i oppgaven. Jeg var også nøye med å repetere at de kunne trekke seg når som helst, også i etterkant av prosjektet, da jeg ville vært pliktig til å fjerne datamaterialet tilknyttet den som evt. trakk seg (Thagaard, 2013).

For å etterfølge *prinsippet om konfidensialitet* ble informantene anonymisert i mitt datamateriale. Datamaterialet ble oppbevart på passordbeskyttet bærbar PC i låst skap på skolen eller i eget hjem. Elevene har blitt anonymisert i den forstand at ingen reelle navn er bruk, navnet på skolen eller faglærerlærer er heller ikke nevnt. Jeg har gitt fiktive navn, og faglæreren har blitt omtalt som faglærer i bestemt og ubestemt entall. Informasjon om utvalget i prosjektet er også formulert med hensyn til anonymisering av skole og klasse.

Som forsker er det nødvendig å reflektere over hvilke *konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt* kan ha for deltakerne. Dette er særlig viktig i kvalitative prosjekt med deltakende observasjon og intervjuer, der forskeren kommer tett på sine deltakere (Thagaard, 2013). Fangen (2010) påpeker at i deltakende forskningsprosjekter må forskeren gjøre seg etiske refleksjon i forhold til sin rolle ovenfor deltakerne, og forskeren må forstå at også han/hun blir oppfattet på ulike måter av deltakerne som vedkommende observerer. Det samme gjelder intervjusituasjonen, der forskeren må reflektere over sin væremåte og sine spørsmål (Thagaard, 2013). Mine etiske refleksjoner har i denne sammenheng omhandlet hvordan min tilstedeværelse som forsker har blitt opplevd av elevene, hvordan jeg har formulert spørsmålene mine når jeg har observert og intervjuet, samt hvor mye tid og arbeid elevene har måttet legge i egentreningsopplegget sett i lys av arbeidsmengden de ville fått i en vanlig egentreningsperiode. I de situasjonene jeg handlet intervensjoner i egentreningsopplegget, diskutert jeg disse handlingene på forhånd med faglærer, for å høre faglærers meninger rundt intervensjonene og for å kunne gjøre mine intervensjoner etisk forsvarlige i tråd med faglærers kjennskap til elevgruppen. Da jeg

inntok min rolle som «hjelpelærer», i de praktiske øktene, informerte jeg elevene om at jeg ikke kom til å ha noe å gjøre med karaktersetting av deres innsats og arbeid i prosjektet. Dette gjorde jeg for at elevene skulle føle seg mindre «overvåket» når jeg observerte.

Thagaard (2013, s 30) skriver at et forskningsprosjekt ideelt sett burde ha like mye utbytte for både deltaker og forsker. Jeg vil trekke frem at flere positive kommentarer fra elevene om hvordan de opplevde å jobbe med dette egentreningsopplegget. Elevene som var mest delaktige i prosjektet fikk, basert på mine funn, også trolig et refleksivt utbytte av å delta i et aksjonsforskningsprosjekt. Det virket heller ikke som elevene «pyntet» på sannheten for å blidgjøre meg, da de gav tilbakemeldingene.

## 8. Veien videre

Jeg har i arbeidet med dette prosjektet erfart at fenomenet egentrening i kroppsøving er et mangfoldig og komplekst fenomen. Jeg har valgt å undersøke noen aspekter ved dette fenomenet gjennom mitt teoretiske rammeverk. I arbeidet med min analyse ser jeg potensiale for videre forskning på flere problemområder tilknyttet egentrening.

Jeg valgte kun å involvere faglærer direkte innledningsvis i prosjektet. Et forslag til videre forskning er å bruke Foucault og *selvets teknologier* til å undersøke lærerens tilnærming til egentrening ved å undersøke hvordan læreren kan arbeide med undervisning relatert til egentrening i kroppsøvingsfaget.

Jeg har i diskusjonsdelen eksemplifisert to ulike tilnærminger til arbeid med egentrening; en med sikte på at elevene skal lære mest mulig *om* hvordan trening kan gjennomføres i et egentreningsopplegg, og en åpen tilnærming overfor elevene er både etisk og faglig viktig, for å sette deres egen læring i sentrum. Å bli utfordret til å bruke sin kunnskap og sine tilgjengelige ressurser til å forme sin egen trening, anser jeg som enda mer viktig nå enn da jeg startet. Jeg tenker det kunne vært interessant å undersøke nærmere hvordan ulike tilnærmingene til arbeid med egentrening kan sammenlignes, både opp mot hverandre og se på hvordan de ulike tilnærmingene kan kombineres og/eller utfylle hverandre.

For videre forskning på egentrening anser også følgende tematikk, som jeg selv ikke har undersøkt, som sentral for egentrening i kroppsøving: testing i og vurdering for egentrening i kroppsøving. Jeg anser disse temaene som sentrale for videre forskning, for å kunne skape et dypere og bredere kunnskapsgrunnlag for egentrening i kroppsøving.

## Referanser

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag
- Aarskog, E. (2014). "Jeg vil velge selv": *Et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt om elevers valgmulighet i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving»: En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. (Doktorgradsavhandling, OsloMet – storbyuniversitetet). Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet.
- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: Outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 210-221. doi: 10.1080/17408989.2017.1372408.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsslaget*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bjørndal, C. R. P. (2004). *Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning*. I: Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning – I skole og utdanning* (s. 211-230). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Bommen, R. (2017). *Egentrening i skolen: En kvalitativ studie om elevers erfaringer med egentrening og valgfrihet som undervisningsmetode*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Bukve, O. (2019). *Forstå forklare, forandre – om design av samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Casey, A. & Larsson, H. (2018). "It's a Groundhog Day": Foucault's governmentality and crisis discourses in physical education. *Quest*, 1–18. doi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2018.1451347>

- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) København: Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2001). *Fearless speech*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (2002) *Seksualitetens historie 3 – omsorg for seg selv*. (Oversatt av E. Schaanning). Oslo: Pax Forlag (Originalutgaven utgitt i 1984).
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: The use of pleasure* (R. Hurley, Trans., Vol. 2). New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. I: Gutman, H., Martin, L.H. & Hutton, P.H. (red.) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Amherst, Mass: University of Massachusetts Press.
- Iglund, S. T. (2018). *Elevers selvregulering i kroppsøvingsfaget: En kvalitativ studie om hvordan 10. klasseelever opplever og erfarer å jobbe med en egentreningsoppgave i kroppsøving, sett i lys av en modell om selvregulert læring*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Gylding: Roskilde Universitetsforlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lindgren, R. & Barker, D. (2019). Implementing the Movement-Oriented Practising Model (MPM) in physical education: empirical findings focusing on student learning, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24:5, 534-547, doi: 10.1080/17408989.2019.1635106
- Loland, S. (2006). Morality, medicine, and meaning: Toward an integrated justification of physical education. *Quest*, 58(1), 60-70. doi: 10.1080/00336297.2006.10491872.
- Markula, P & Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise: power, knowledge and transforming the self*. New York: Routledge
- McEvelly, N. Verheul, M. Atenco, M. & Jess, M. (2014). Physical education for health and wellbeing: A discourse analysis of Scottish physical education curriculum documentation. *Discourse: Studies in the cultural Politics of Education*, 35(2), s. 278-293.
- Medic, A. (2012). *Egentrening vs. lærerstyrt undervisning: En kvalitativ undersøkelse av elevers motivasjon i kroppsøvfingsfaget – sett i lys av selvbestemmelsesteorien*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli V. H. (2018) *Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. (Høyskolen i innlandet oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Hentet 22. mars 2020 fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 19. april 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Næss, H.S., Säfvenbom, R. & Standal, Ø.F. (2014). Running with Dewey: is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(2), s. 301–315.
- O’Leary, T. (2002) *Foucault and the Art of Ethics*. London: Continuum.
- Pålshaugen, Ø. (2005). Den sene Foucault til senere bruk? Sosilogi i dag. *Årgang 35, nr. 2/2005*, s. 53-80.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating Aims and Learning Goals in Physical Education: Part of a Subject for Learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), s. 641–655.
- Standal, Ø. F. Moen, M. K. & Westlie, K. (2020) «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 2020;4(1). s. 34-51. doi: 10.23865/jased.v4.1749
- Standal, Ø. F. & K. M. Moen. (2017) «Praksisopplæring i kroppsøvlingslærer- og idrettsutdanningar: 3 utfordringar for framtidig fagutvikling.» *Journal for Research in Arts and Sports Education, Vol. 1, 2017*, s. 75-87. doi: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.562>
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Abingdon: Routledge.
- Stjernstrøm, E. (2004) *kompetanseutvikling i posten med deltakerorientert aksjonsforskning*. I: Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning – I skole og utdanning* (s. 211-230). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

- Schaanning, E. (2000). *Fortiden i våre hender: Foucault som vitenshåndtør. Bind 1*. Oslo: Unipub Forlag.
- Sletten, S-H. Enoksen, E. Garthe, I. Refsnes P. E. Bråten, M. (2006). *Kroppsøving: videregående skole*. Oslo: Gyldendal
- Tangen, S., & Nordahl Husebye, B. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 21 sider. doi: <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlag
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning – I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving*. Hentet 5. mai 2020 fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019) *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 5. mai 2020 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 5. mai 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Egentreningsoppgaven

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning av NSD

## Egentreningsoppgave høsten 2019

- **Kompetansemål:**
  - Du skal planlegge, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse.
  - Du skal bruke grunnleggende prinsipper for trening av utholdenhet, styrke og bevegelsesevne.
- **Læringsmål:**
  - ★ Du skal utarbeide en detaljert og god treningsplan
  - ★ Du skal kunne gjennomføre den planlagte treningen
  - ★ Du skal kunne vurdere om planen og gjennomføringen fungerer tilfredsstillende.

43	Oppstart egentreningsprosjekt (til masteroppgave)	Klasserom	Info om egentreningsperioden, øktplan og skriftlig innlevering.
44	FRI (01.11.19)		
45	Egentrening		Øktplan skal være klar.
46	Egentrening		
47	Egentrening		Innlevering av skriftlig oppgave, søndag 24.11.

- **Oppgavebeskrivelse:**

De fire neste kroppøvingstimen skal vi jobbe med egentrening. I dette prosjektet ønsker vi at du velger en aktivitet som du ønsker å trene på/mot i denne perioden. Det kan gjerne være en aktivitet du har drevet mye med før, eller en ny aktivitet som du ønsker å utforske. Eksempelvis kan du velge en tradisjonell idrett, eller en mer alternativ aktivitet som f.eks. parkour eller kreativ dans. Tenk at det er noe du selv ønsker å bruke tiden din på. Om du har en aktivitet i tankene som du er usikker på om du kan velge, så er det bare å spørre Håvard eller Faglærer.

- Omtrent  $\frac{1}{3}$  av egentreningen skal være ressurstrening rettet mot den aktiviteten du har valgt. Du kan trene på en eller flere av disse egenskapene: utholdenhet, styrke, hurtighet, spenst og bevegelse. Tanken er at du skal forsøke å rette trening av grunnleggende fysiske egenskaper mot valgt aktivitet (prestasjonsfremmende og/eller skadeforebyggende). Ressurstreningen kan enten flettes inn i de spesifikke øktene der du trener på valgt aktivitet, eller gjennomføres som egen økt. Det anbefales at du fokuserer på et par utvalgte egenskaper i denne perioden.
- Du skal lage en øktplan til hver økt med spaltene; "hva, hvordan og hvorfor" og overordnede mål for hver økt. Øktplanen skal også inneholde kildene du har brukt i planen (husk å være kritisk til egen kildebruk).
- Bruk gjerne digitale hjelpemidler, som f.eks. Youtube, for å finne relevante øvelser eller teknikker for egentreningen.
- Du kan velge om du vil jobbe alene eller i et par.

- **Logg** (ta bilde av dette så du har det på mobilen):

Etter hver økt skal dere svare på noen spørsmål om hvordan økta har vært. Dette skal leveres samme dag som økta gjennomføres. Du kan levere med video, lydopptak eller i et skriftlig dokument.

*Spørsmål:*

Er du fornøyd med gjennomføringen av dagens økt? - Hvorfor/Hvorfor ikke?

Hadde du en opplevelse av at du fikk til noe du ikke har fått til før på økta? Hvis ja, utdyp denne opplevelsen.

- **Refleksjonsoppgave etter gjennomføring av hele prosjektet (300-500 ord):**

Beskriv kort kildene du har oppsøkt når du har planlagt øktene og hvorfor du har valgt å bruke akkurat disse kildene.

Har du lært noe nytt om trening i løpet av denne egentreningsperioden?

Har du lært noe nytt om deg selv i og gjennom dette egentreningsprosjektet?

Tror du dette prosjektet kan ha hatt betydning for din egen trening i fremtiden? Og hvordan kan din egen trening medvirke til en helsefremmende livsstil for deg i fremtiden?

**Hvor er det lov til å gjennomføre treningen?** På skolen. Annet må avtales med faglærer.

**Vurderingskriterier:**

- ❖ Eleven har skrevet en godt formulert øktplan med faglig forankring og relevant litteratur.
- ❖ Eleven har skrevet øktplanen i detaljer og viser god kunnskap innenfor fysisk trening.
- ❖ Eleven viser god evne til å trene på egenhånd.
- ❖ Eleven jobber målbevisst og viser innsats i hele perioden.
- ❖ Eleven viser evne til å vurdere og reflektere rundt eget arbeid.

## **Intervjuguide i etterkant av egentreningsopplegget(semistrukturert):**

### **Innledning av intervjuet**

- Jeg presenterer meg selv og informerer om formålet med intervjuet og studien.
- Jeg informerer om hva dataene blir brukt til og hvem som har tilgang på de (jeg og veileder), samt hvordan de blir anonymisert.
- Opplyser om at intervjuet blir tatt opp som lydopptak og at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst.
- Spør deltakeren om hvordan dagen har vært og om han/hun trenger noe å drikke.

### **Innledende spørsmål:**

Hvordan er ditt forhold til fysisk aktivitet?

- Hvilke bevegelsesaktiviteter holder du på med?

Hvordan har ditt forhold til kroppsøvningsfaget vært gjennom din skolegang?

- Hvordan er ditt forhold til kroppsøving i dag?

### **Egen trening**

Hvordan synes du det har vært å være deltaker i dette egentreningsprosjektet?

- Har prosjektet virket meningsfullt for deg?

Hvordan kom du frem til å velge (aktiviteten de har valgt)?

- Var det noen andre aktiviteter du vurderte å velge?
- Hvorfor ble disse aktivitetene valgt bort?
- Hadde du noen tanker om å velge en aktivitet du tenkte at ikke kom til å passe inn i rammene som var satt for egentreningsperioden?

### **Opplevelse, mestring og mening med trening**

Sitter du igjen med noen fremtredende opplevelser fra dette egentreningsprosjektet?

- Hvilke opplevelser vil du trekke frem som gode eller givende?
- Sitter du igjen med noen opplevelser som du anser som dårlige?

Hvilke forventninger har du til å oppleve mestring og/eller fremgang når du trener på eller mot noe?

- Er dette noe du forventer at skal skje hver gang?

Hvilken rolle tror du mestring og egen utvikling, *i bevegelse*, spiller for hvordan du har det ellers i hverdagen?

## **Fysisk aktivitet og trening – Elevens forståelse av trening**

Hva forbinder du med trening?

(Om de sier lite, kommer jeg med en rekke forslag om hvilke tanker som har slått meg)  
Utmattelse? Repetisjon? Glede? Mestring? Måltrettet? Fremgang? Utvikling? Utseende? Plikt?  
Rutine? Bevegelse? Samhold? Felleskap? Helse? Egenverdi? Nytteverdi?

Mange forbinder det å være i fysisk aktivitet med trening. Jeg lurer på om du tenker at du alltid har trent etter at du har vært i fysisk aktivitet, eller om noen former for fysisk aktivitet som ikke regnes som trening for deg?

- Må du ha vært andpusten/sliten for å ha trent?
- Må trening alltid rettes mot noe, eller kan du «trene» uten å trene for/mot noe?

Hvorfor tror du at du tenker sånn som du tenker, om trening?

- Skolen? Familie? Miljø? Internett?

## **Helse (rettet mot kompetansemål fra nye lærerplanen)**

Diskuter med elev – hva er egentlig helse? – Din forståelse

- Hva vil det si å ha «god helse» for deg?

Hvilken rolle spiller trening for din egen helse i dag?

Hva tenker du rundt dette egentreningsprosjektets betydning for din helse i fremtiden?

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## «Min egen trening»

### - om egentrening og helse i kroppsøving

#### Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er et masterprosjekt ved Norges idrettshøgskole og har ingen andre eksterne arbeidsgivere. I lærerplanen i formålet til kroppsøvingsfaget står det at faget skal «inspirere til livslang bevegelsesglede» og at «faget skal medverke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skapar med kroppen». Jeg er interessert i å undersøke hvordan egentreningsprosjektet på vgs. kan brukes til å tilnærme seg disse delene av formålet med faget. I dette prosjektet ønsker jeg å gjennomføre et egentreningsprosjekt som toner ned det naturvitenskaplige fokus på egentreningen og legger opp til at elevene i større grad skal reflektere over opplevelsene de får i og gjennom egentreningen.

Prosjektets problemstilling lyder foreløpig følgende: *Hvordan kan elever på videregående skole arbeide med egentrening i kroppsøving og hvordan kan elevenes erfaringer og opplevelser med egentrening knyttes til helse?*

For å kunne gjennomføre dette prosjektet trenger jeg en klasse med elever som er villige til å prøve ut et alternativt undervisningsopplegg, og som er villige å la seg observere og intervjues i etterkant av prosjektet. Dette er grunnen til at du er spurt om å delta i studien.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen i studien innebærer at du sammen med resten av klassen skal gjennomføre et egentreningsprosjekt på 5 uker der du vil bli observert i undervisningen. For 6 av elevene vil deltakelsen også innebære at dere kan tenke dere å stille opp til et intervju på 30-60 minutter. Alle som deltar kommer også til å levere en logg rett i etterkant av hver økt, der det skal svares på noen spørsmål om opplevelsen med egen treningsøkt. Denne loggen vil også bli brukt som datamateriale. De opplysningene som vil bli innhentet gjennom observasjon vil omhandle kroppslige uttrykk knyttet til valgt aktivitet. I intervjuet vil opplysninger om ditt forhold til trening, helse, kroppsøving og hvordan du erfarte egentreningsperioden bli samlet inn. Observasjonsdata vil være i form av notater, mens intervju vil lagres på lydbånd. Loggen etter hver økt vil være mulig å gjøre med lydfil, video eller skriftlig, om loggen gjøres med video vil data kun lagres som lydfil. Både du og dine foresatte kan få tilsendt beskrivelse av egentreningsprosjektet, observasjonsskjema og intervjuguide hvis det er ønskelig.

## **Hvordan oppbevares dine opplysninger og hvordan fremstilles de?**

Alle dine personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og datamaterialet vil til enhver tid være oppbevart på en data med passordbeskyttelse og/eller i et låst skap. Det vil også bli benyttet en koblingsnøkkel som lagres adskilt fra annet datamateriale. Dette innebærer at på lydbånd og notater vil det byttes ut navn med et referansenummer, som kobles til en ekstern liste, som kalles koblingsnøkkel. De eneste som vil ha innsyn i dine opplysninger vil være forskeren, Håvard Berggaard Larsen og prosjektansvarlig, Gunn Engelsrud. Etter prosjektet er avsluttet, sommeren 2020, vil alle dine personopplysninger være anonymisert og alle personopplysninger vil bli slettet. Alt du sier og gjør vil altså bli anonymisert i studien.

## **Frivillig deltakelse**

Deltakelsen i forskning-prosjektet er frivillig, hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Velger du å trekke ditt samtykke til å delta i prosjektet vil også alle opplysninger om deg bli slettet og forskeren vil ikke benytte seg av dette datamaterialet i prosjektet.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dersom du ønsker å delta i studien, eller har spørsmål: ta kontakt med:

Masterstudent

Prosjektansvarlig

Håvard Berggaard Larsen

Gunn Engelsrud

epost: [haavardlar@gmail.com](mailto:haavardlar@gmail.com)

epost: [gunn.engelsrud@nih.no](mailto:gunn.engelsrud@nih.no)

tlf: 46944073

tlf: 408 75 564

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om studien og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Helse og egentrening i kroppsøving

### Referansenummer

569877

### Registrert

11.09.2019 av Håvard Berggaard Larsen - haavardbl@student.nih.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gunn Helene Engelsrud , gunn.engelsrud@nih.no, tlf: 40875564

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Håvard Berggaard Larsen , haavardlar@gmail.com, tlf: 46944073

### Prosjektperiode

31.08.2019 - 31.08.2020

### Status

08.01.2020 - Vurdert

## Vurdering (2)

---

### 08.01.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringene registrert 26.11.2019 og 07.01.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.01.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder i hovedsak at enkelte av elevene samtykket selv, da de var over 16 år. Videre falt også video ut som datakilde.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

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

### **23.09.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.09.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2020.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt

til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)