



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	30-04-2021 09:00	<b>Termin:</b>	2021 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	14-05-2021 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>Flowkode:</b>	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Karoline Solvoll Saugestad
<b>Kandidatnr.:</b>	228
<b>HVL-id:</b>	151335@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	28875
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



## MASTEROPPGAVE

*«... det ligger noe dypere bak enn bare å komme og være i aktivitet, dusje og gå»:* En studie av kroppsøvingslæreres forståelse av dybdelæring.

*«... there's more to it than just showing up, being in the activity, shower and go»:* A study of physical education teachers' understanding of deep learning.

**Karoline Solvoll Saugestad**

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veiledere: Åge Lauritzen og Glenn Øvrevik Kjerland

14.05.2021

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som formål å undersøke problemstillingen: *Hvordan forstår kroppsøvlingslærere dybdelæring?* Bakgrunnen for problemstillingen er dybdelæringsbegrepets sentrale rolle i LK20 og at det i forbindelse med dette ikke er gitt hvordan dybdelæring skal forstås generelt, og heller ikke i kroppsøving spesielt (Utdanningsdirektoratet, 2020c; Østerlie, 2020; Østern et al., 2019).

For å svare på problemstillingen tok oppgaven utgangspunkt i en kvalitativ, fortolkningsbasert tilnærming. Data ble samlet inn gjennom dybdeintervjuer med seks informanter, alle mannlige kroppsøvlingslærere ved fire ulike ungdomsskoler i Møre og Romsdal. Tematisk analyse ble brukt som analyseverktøy, hvor analysearbeidet førte til utarbeidelsen av fire hovedtemaer. Resultatene viser hvordan lærerne forstår dybdelæring generelt, hvor fordypning, forståelse og begreper er sentrale faktorer i deres forståelse. Det å se sammenhenger og å kunne anvende kunnskap, trekkes frem som viktig. Lærerne beskriver en forståelse av dybdelæring der bevisstgjøring av kunnskap er sentralt i læringsarbeidet gjennom dialog med elevene, noe som er i tråd med Kunnskapsdepartementet (2015-2016) sin beskrivelse av dybdelæring gjennom refleksjon og aktiv involvering i læringsprosessen. Det finnes noe ulike forståelser blant lærerne for om undervisningspraksis må justeres eller ikke for å innfri forventningene til dybdelæring, og om bredde eller dybde i faget er motsetninger eller gjensidige forutsetninger. Funnene viser også lærernes forståelse knyttet til implementering av dybdelæring i faget, samt hvilke utfordringer kroppsøvlingslærerne ser i tilknytning til dette. Utfordringer som kroppsøvlingsfagets rammer, kompetanse, skolekultur, tolking av læreplan og teoretisering av faget er knyttet til lærernes forståelser.

**Nøkkelord:** kroppsøvlingslærere, forståelse, dybdelæring, kroppsøving

## Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate the question of: *how physical education teachers understand deep learning*. The background for this research question is the central role the concept *deep learning* plays in the new curriculum, without clarification of how the concept should be understood in general; nor in physical education in specific (Utdanningsdirektoratet, 2020c; Østerlie, 2020; Østern et al., 2019).

To address the research question, the thesis applied a qualitative interpretation approach. Data was collected through in-depth interviews with six informants, all male physical education teachers from four different secondary schools in Møre and Romsdal. Thematic analysis was used as an analytic tool, which led to the compilation of four main themes. The results show the teachers' understanding of deep learning, in which key factors are immersion, understanding, concepts and knowledge application. They highlight an awareness of knowledge in learning activities through dialogue with students. This is similar to the description of deep learning through reflection and active involvement in the learning process, given by Kunnskapsdepartementet (2015-2016). There are different understandings among the teachers as to whether teaching practice must be adjusted to meet the expectations of deep learning, and whether the breadth or depth of the subject is contradictions or mutual preconditions. The results also show the teachers' understanding of the implementation of deep learning in physical education; as well as the challenges such as the subject's framework, competence, school culture, interpretation of the curriculum and theorizing of the subject.

**Key words:** physical education teachers, understanding, deep learning, physical education

## Forord

Etter seks lærerike år hos Høgskulen på Vestlandet, er jeg nå offisielt ferdig med studietiden, og et nytt kapittel i livet starter. Disse årene har gått vanvittig fort, selv om arbeidet med denne siste oppgaven har gått over lang tid. Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende, spennende, interessant og er en prosess jeg ikke ville vært foruten. Jeg har gjort meg erfaringer på godt og vondt, blitt mer kritisk, og føler jeg har vokst som person i løpet av denne masteroppgaven.

Undervegs i prosjektet har jeg besøkt flere ungdomsskoler. Jeg ønsker å takke rektorer og skoleledere som har vært svært hjelpelige i prosessen knyttet til rekruttering av informanter. Ikke minst vil jeg takke kroppsøvlingslærerne som har tatt seg tid til å stille opp på intervjuer, og delt både av sin tid, forståelse, kunnskaper og erfaringer. Uten deres hjelp ville ikke dette prosjektet vært mulig. Det å møte så engasjerte kroppsøvlingslærere har vært svært inspirerende.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederne mine; Åge Lauritzen og Glenn Øvrevik Kjerland. Dere har vært til stor hjelp i denne prosessen. Takk for tilbakemeldinger, engasjement, råd, tips og kloke ord. Jeg har lært mye av dere begge. Jeg ønsker òg å takke mine medstudenter. Eventyret i Sogndal hadde ikke vært det samme uten dere. Jeg er heldig og evig takknemlig for å ha møtt så mange fine mennesker i løpet av studietiden. I tillegg må jeg takke min kjære bestefar og mamma som har tatt seg tid til å hjelpe meg med korrekturlesing. Det setter jeg stor pris på.

Ikke minst: tusen takk til samboeren min, Jonas, som alltid har hatt troen på meg og støttet meg gjennom prosessen. Du er fantastisk.

Mauseidvåg, mai 2021

Karoline Solvoll Saugestad

# Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst .....	1
1.2 Problemstilling og presiseringer .....	3
1.3 Formål og faglig relevans.....	3
1.4 Oppgavens struktur .....	4
<b>2.0 Litteraturgjennomgang og tidligere forskning</b> .....	<b>5</b>
2.1 Dybdelæring i styringsdokumentene .....	5
2.1.1 Ludvigsen-utvalgets utredninger.....	5
2.1.2 Stortingsmelding 28 .....	7
2.1.3 Overordnet del av læreplanen .....	8
2.2 Dybdelæring – ulike tilnærminger.....	9
2.2.1 Sosiokulturell- og kognitiv tilnærming til dybdelæring .....	10
2.2.2 En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming til dybdelæring.....	10
2.3 Tiltak og arbeidsformer som fremmer elevenes dybdelæring.....	11
2.4 Dybdelæring i en kroppsøvingssammenheng .....	13
2.5 Kroppsøvingssammenheng – et lærings- og danningsfag.....	15
2.5.1 Læreplan i kroppsøving .....	15
2.5.2 Endringer og utfordringer i kroppsøvingssammenheng .....	16
2.6 Tidligere forskning.....	18
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>22</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og valg av metode .....	22
3.1.1 Intervjuguide .....	23
3.2 Utvalg og kontekst.....	25
3.3 Datainnsamling.....	26
3.3.1 Gjennomføring av intervjuene .....	26
3.4 Behandling av data .....	27
3.5 Kvalitativ analyse .....	27
3.5.1 Tematisk analyse .....	28
3.5.2 Analyseprosessen steg for steg .....	28
3.6 Forskningskvalitet.....	31
3.6.1 Replikerbarhet og transparens.....	31
3.6.2 Pålitelighet og gyldighet .....	32
3.6.3 Grenser og generaliseringer .....	33

3.7 Etske retningslinjer .....	34
3.8 Egen forforståelse .....	35
<b>4.0 Resultat og drøfting .....</b>	<b>36</b>
4.1 Dybdelæring generelt.....	36
4.1.1 Fordypning, forståelse og begreper .....	36
4.1.2 Å se sammenhenger og anvende kunnskap.....	37
4.1.3 Dybdelæring som bevisstgjøring.....	39
4.2 Dybdelæring i kroppsøving.....	40
4.2.1 Bevisstgjøring .....	40
4.2.2 Bredde eller dybde – motsetninger eller gjensidige forutsetninger? .....	44
4.3 Implementering av dybdelæring i kroppsøving .....	46
4.3.1 Justering vs. videreføring av praksis.....	46
4.3.2 Hvordan planlegge for dybdelæring.....	48
4.3.3 Hvordan undervise for dybdelæring .....	53
4.4 Utfordringer med dybdelæring i kroppsøving.....	56
4.4.1 Kroppsøvingfagets rammer .....	57
4.4.2 Kroppsøvingslæreres kompetanse .....	58
4.4.3 Teoretisering av faget.....	58
4.4.4 Tolking av læreplan og skolekultur.....	59
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>61</b>
5.1 Metodiske betraktninger.....	62
5.2 Implikasjoner og videre forskning .....	63
<b>Kildeliste.....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>67</b>
Vedlegg 1: Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt til rektor .....	67
Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt til informanter .....	68
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	71
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD .....	72



## 1.0 Innledning

I denne delen av oppgaven tar jeg for meg faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst. Jeg vil presentere problemstillingen og deretter beskrive oppgavens formål og faglige relevans. Kapitlet avsluttes med å se på oppgavens struktur.

### 1.1 Faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst

Det samfunnet vi ønsker oss skal gjenspeiles i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). Samfunnet er i stor endring, både med tanke på teknologi, kommunikasjon, økende mangfold og globalisering. Grunnopplæringen skal bidra til å ruste elevene for fremtiden, men det har vist seg å være store utfordringer knyttet til for svakt faglig utbytte av opplæringen. Slike utfordringer blir påpekt av Kunnskapsdepartementet (2012-2013) i Stortingsmelding 20. Flere analyser viser ifølge Kunnskapsdepartementet (2015-2016) at tidligere læreplaner har hatt for omfattende innhold som har gjort det utfordrende for lærere å legge til rette for dybdelæring. For å svare på utfordringene har styringsmaktene arbeidet mot en fagfornyelse, der læreplanverket for Kunnskapsløftet etter grundige prosesser er videreført og fornyet med en tydeliggjøring av hva som er det viktigste elevene skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Fornyelsen av læreplanverket (LK20) skulle føre til bedre sammenheng mellom de ulike delene i læreplanen slik at elevenes faglige læring og skolens brede formål ble bedre ivarettet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). For Kunnskapsdepartementet (2015-2016) var det viktig at arbeidet med fornyelsen skulle være en nasjonal, grundig og åpen prosess med bred involvering (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Arbeidet startet høsten 2017, og foregikk i ulike faser der både fagfolk, pedagoger, Utdanningsdirektoratet og lærere var involvert. Den første fasen var rettet mot å utvikle kjerneelementer. Fase to var selve utviklingen av læreplaner der de involverte tok i bruk læreplanskisser og innspill i utviklingen av ny læreplan. Arbeidet førte til lansering av nye læreplaner november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019d), og har fungert som gjeldende læreplan fra august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Læreplanene har i forbindelse med fornyelsen fått ny struktur. De nye læreplanene består av «om faget», som er en delvis videreutvikling av formålet i faget. Kjerneelement og fagrelevans blir her kort beskrevet samtidig som tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter løftes frem. Videre fremstilles «kompetansemål» før «vurdering» presenteres til sist i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

I forbindelse med fagfornyelsen ble det utarbeidet en ny overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020a), hvor begrepet dybdelæring spiller en sentral rolle. I overordnet del skrives det blant annet at skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elever kan utvikle forståelse for

sammenhenger og sentrale elementer innenfor et fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I tillegg til dybdelæring er tverrfaglige temaer og kjerneelementer prioriterte områder i fagfornyelsen. Mens dybdelæring er beskrevet i overordnet del, har alle fag egne kjerneelementer og egen kobling til de tverrfaglige temaene. Slik er dybdelæring mer overordnet, mens kjerneelementene og tverrfaglige temaer kan ses på som en tilrettelegging mot dybdelæring.

Begrepet dybdelæring brukes hyppig. Likevel ser det ikke ut til å være en omforent forståelse av begrepet (Østern et al., 2019). Dette støttes av Sinnes og Straume (2017) som skriver at dybdelæring som begrep har flere dimensjoner og betydninger. Ifølge Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) brukes begrepet dybdelæring forskjellig i ulike deler av læringsforskning og i internasjonal policylitteratur. Gjennomgangen til Sinnes og Straume (2017) viser en reell fare for at endringene Ludvigsen-utvalget har lagt opp til kan bli redusert til «business as usual», da det er en risiko for at de tradisjonelle fagstrukturene blir førende for innholdet i fagene. Det er dermed ikke en presis forståelse av hva dybdelæring egentlig består av, noe som gjør det vanskelig å vite hvordan dybdelæring kan utvikles (Diseth, 2020).

Ifølge Birch, Vinje, Moser og Skrede (2019) vil dybdelæring også være sentralt for fremtidens kroppsøvingslærere. Likevel finnes det per i dag ikke en god beskrivelse av hva dyp læring i kroppsøving er for noe (Østerlie, 2020). Birch et al. (2019) mener handlingsrommet og undervisningen i faget vil defineres ut fra hvordan kroppsøvingslæreren stiller seg til spørsmålet om elevene skal kunne «mye om litt mindre eller litt om mye». Standal, Moen og Westlie (2020) konkluderer i sin artikkel med at fagfeltet trenger å finne ut mer om hva dybdelæring i kroppsøving kan bety. Det er derfor ikke gitt hvordan man skal forstå begrepet generelt og heller ikke i kroppsøving spesielt.

Å forstå dybdelæring som konsept i kroppsøving er interessant i lys av at det de siste årene har pågått diskusjoner innad i akademia om *hva* kroppsøving skal være; et lærings og danningsfag eller et trivsel- og mestringsfag (Säfenbom & Rustad, 2018; Vinje, 2018). Ifølge Aasland og Engelsrud (2018) virker det på mange måter å være enighet om at læring i kroppsøving er viktig, men det synes å være vanskelig å enes om *hva* elevene skal lære. Selv om faget har som overordnet hensikt å bidra til læring, viser flere studier at kroppsøvingsfaget ikke praktiseres som et læringsfag, men et fag hvor aktivitetsnivå, trivsel, glede og disiplin gis forrang i undervisningen (Aasland & Engelsrud, 2018). Engelsrud, Hallås, Kjerland og Sæle (2021) hevder det er på høy tid å omtale kroppsøving som et lærings- og danningsfag, hvor hva elevene skal og kan lære i faget tas på alvor.

Internasjonal forskning viser at idrettsaktiviteter ofte tildeles stor plass i kroppsøvingsundervisningen, hvor teknikkutvikling står i sentrum. Undervisningen har òg liten grad av progresjon i

læringen og lite fokus på læring generelt (Kirk, 2005). Annerstedt (2008), som i sin studie forsker på kroppsøving i skandinaviske land, konkluderer blant annet med at kroppsøvlingslærere virker å være mer opptatt av at elevene skal være i aktivitet, enn selve læringen. Ifølge Borgen og Engelsrud (2015) krever realiseringen av formålet i kroppsøving balanse mellom refleksjon over læring i faget og «gjøring». De hevder at fremtidens kroppsøvlingslæreres fremste oppgave bør være å fremme elevenes læring gjennom pedagogisk begrunnet undervisning (Borgen & Engelsrud, 2015). Kroppsøvlingsfaget styres av læreplaner, profesjonskunnskap og autonomi basert på diskurser og historie i faget. Forskning viser at det kan være stort sprang mellom handlinger, ord og læreplaner i kroppsøving (Sæle, Engelsrud, Hallås & Kjerland, 2021). Funnene til Lauritzen, Fretland, Fossøy og Leirhaug (2019) viser at flere kroppsøvlingslærere ikke bruker læreplanen i sin undervisning, og heller ikke kjenner til innholdet i den. Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) finner i studie «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje» at kroppsøvlingslærere ikke oppfattet endringene tidligere læreplan la til rette for som et fullstendig brudd med tidligere praksis. Tidligere reform har derfor ikke lyktes på fagnivå innen kroppsøving (Arnesen et al., 2013). Dette gjør læreplanenes synliggjøring av dybdelæring interessant i forhold til kroppsøvlingslæreres forståelser av begrepet og hvordan dette vil få konsekvenser for deres praksis (Sæle et al., 2021).

## 1.2 Problemstilling og presiseringer

På bakgrunn av at hvordan dybdelæring i kroppsøving skal forstås ikke er gitt, diskusjonene rundt *hva* læring i kroppsøving er og forskning som påpeker flere kritiske forhold i faget, vil jeg undersøke hvordan kroppsøvlingslærere forstår dybdelæring. Deres forståelse vil ha konsekvenser for undervisningspraksis og dermed også elevenes fremtidige læring i faget, da det å realisere fagfornyelsen er en av kroppsøvlingslærernes oppgaver (Engelsrud et al., 2021). Studiens problemstilling er:

### ***Hvordan forstår kroppsøvlingslærere dybdelæring?***

## 1.3 Formål og faglig relevans

Formålet med prosjektet er å undersøke kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen sin forståelse av begrepet dybdelæring og hvordan de beskriver tilrettelegging for dette i undervisningen. Da det ikke er en entydig forståelse av begrepet fra før (Østern et al., 2019), vil det være spennende å se hvordan dybdelæring i kroppsøving kan forstås. De siste to årene har jeg selv reflektert rundt hva dette vil si i kroppsøving. Likevel vet jeg ikke om jeg forstår det på lik måte som andre kroppsøvlingslærere. Å finne ut og lære mer om dette vil ha nytteverdi for min egen del, da det vil være relevant for eget virke. I mitt arbeid som fremtidig kroppsøvlingslærer skal jeg samarbeide med andre kroppsøvlingslærere. Jeg ser derfor på det som meningsfullt å ha kjennskap til ulike forståelser av dybdelæring slik at vi sammen kan utvikle god praksis i faget.

Det finnes lite forskning på kroppsøvingslæreres forståelse av dybdelæring fra før, da skolene befinner seg i startfasen av å iverksette den nye læreplanen. Søk i ulike databaser etter koblingen mellom dybdelæring og kroppsøving viser heller ikke mange treff. Å forske på dette temaet vil derfor både være interessant og spennende. Ved å gi innsikt i kroppsøvingslæreres forståelse for dybdelæring vil denne studien bidra til å redusere kunnskapshull på fagfeltet. Et annet formål ved studien er å bidra til at flere kroppsøvingslærere kan identifiserer seg med de ulike forståelsene av dybdelæring, og dermed bidra til større bevissthet knyttet til individuell og kollektiv praksis til berikelse for elevenes læring i faget. Forhåpentligvis kan studien bidra til mer kunnskap om læring i faget, samt bidra i arbeidet om å danne en felles forståelse av dybdelæring i kroppsøving.

#### 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Dette første kapitlet legger grunnlaget for oppgaven, gjennom innledningen, faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst, problemstilling og presiseringer, og ved å presentere formålet og faglig relevans. Påfølgende kapittel vil ta for seg litteratur som er relevant knyttet til temaet. Her vil jeg presentere litteratur om dybdelæring generelt, for å deretter vise til relevant litteratur om dybdelæring i kroppsøving. Tidligere forskning knyttet til studiens tema vil deretter fremstilles. Neste kapittel, kapittel tre, tar for seg å beskrive og argumentere for metoden som er brukt i oppgaven. I denne delen vil reliabilitet og validitet argumenteres for, i tillegg til at etiske betraktninger gjort i forbindelse med studien vil synliggjøres. I det fjerde kapitlet vil resultatene presenteres og drøftes. Drøftingen vil gjøres opp mot problemstillingen, tidligere forskning og litteratur. Kapittel fire omfatter delkapitlene «Dybdelæring generelt», «Dybdelæring i kroppsøving», «Implementering av dybdelæring i kroppsøving» og «Utfordringer knyttet til dybdelæring i kroppsøving». Avslutningsvis blir vil jeg presentere en oppsummering av oppgaven, og vise til metodiske begrensninger og implikasjoner og komme med anbefalinger til videre forskning rundt tematikken.

## 2.0 Litteraturgjennomgang og tidligere forskning

Nedenfor presenteres et teoretisk rammeverk, som senere vil bli grunnlag for oppgavens drøftinger.

Kapittelet starter med en innføring i styringsdokumenter som er relevante for problemstillingen.

Videre vil teori koblet til dybdelæring presenteres, der jeg vil ta for meg ulike tilnærminger og se på tiltak og arbeidsformer som kan fremme dybdelæring. Deretter vil teori knyttet til dybdelæring i kroppsøving presenteres. Læreplanen i kroppsøving vil belyses før jeg viser til endringer og utfordringer ved faget. Kapittelet avsluttes med å se på tidligere forskning på feltet.

### 2.1 Dybdelæring i styringsdokumentene

Styringsdokumentene ses på som sentrale da de beskriver, omtaler og introduserer begrepet *dybdelæring* til norsk skole. Hensikten ved å se på dokumentene er å få innsikt i hvilken forståelse de legger i dybdelæring samt se på bakgrunnen for innføringen av begrepet.

#### 2.1.1 Ludvigsen-utvalgets utredninger

Ludvigsen-utvalget er et offentlig utvalg som i 2013 ble oppnevnt av regjeringen til å vurdere innholdet i grunnopplæringen. Vurderingen skulle gjøres opp mot krav til kompetanse i et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* ble lagt frem av utvalget i september 2014. Denne skulle fungere som et kunnskapsgrunnlag for hovedutredningen, NOU 2015: 8 *Fremtidens skole et kunnskapsgrunnlag* (Utdanningsforbundet, 2014). Disse NOU'ene er utredninger på bestillinger fra departementet og fungerte som grunnlagsdokumenter for det videre arbeidet med Stortingsmelding 28. Videre fungerte Stortingsmelding 28 som grunnlag for arbeidet med nye læreplaner i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I NOU 2014:7 (2014) fremheves det at kunnskapsutviklingen og endringene i samfunnet skjer i et stadig raskere tempo, som stiller høyere krav til endring av kompetanse. Det gjør at skolen utfordres med tanke på å legge til rette for progresjon og varig læring da dette fører til stofftrengsel (NOU 2014:7, 2014). Dybdelæring er avgjørende for elevene når de senere i livet skal fungere som selvstendige samfunnsborgere og arbeidstakere i et mer komplekst samfunn. Læringsforskning viser viktigheten av at elever får hjelp til å forstå sammenhenger, får mulighet til å fordype seg og reflekterer over egen læring. Ifølge fagfeltet har dybdelæring betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag. Dybdelæring defineres slik i NOU 2014:7 (2014):

*«Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger»* (NOU 2014:7, 2014, s. 10-11).

Videre fremheves progresjon i læringsarbeidet som en viktig forutsetning for dybdelæring. Læringsarbeidet må tilpasses elevenes erfaringer og forkunnskaper. Utvalget henviser til forskning som viser at refleksjon over egen læringsprosess og aktive deltagelse fremmer læring (NOU 2014:7, 2014). Dybdelæring har, ifølge NOU 2014:7 (2014), positiv og varig innvirkning på hvordan elevene tenker, føler, ser seg selv og handler som lærende mennesker. Dybdelæring er avgjørende for mestring over tid, varig læring og faglig utvikling. Selvregulert læring og metakognisjon er viktige aspekter ved dybdelæring, og handler om at elevene påvirker egen tenking og læring, forsøker å få kontroll over og reflekterer over læringen. Ludvigsen-utvalget beskriver selvregulert læring som en aktiv konstruerende prosess, der de som lærer setter seg mål for egen læring, overvåker, kontrollerer, og regulerer sin egen motivasjon, atferd og kognisjon (tenking). Metakognisjon forklares som kunnskap om egne kognitive resultater og prosesser eller tenking om tenking. Å overvåke og justere kursen underveis i læringen er viktige stikkord, i tillegg til refleksjon. Breddelæring trekkes videre frem som viktig for allsidig kompetanseoppnåelse og læring. I forbindelse med praktisk estetiske fag skriver utvalget at det er utfordrende å legge til rette for dybdelæring grunnet fagets brede profil (NOU 2014:7, 2014).

I NOU 2015:8 presiseres det at for å møte fremtidige kompetansebehov i samfunns- og arbeidslivet trenger fagene i skolen en fornyelse. Med bakgrunn i kompetansebehov og utviklingen i samfunnet anbefaler Ludvigsen-utvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold, der disse vil fungere som grunnlag for prioritering av innhold i skolen. De ulike kompetanseområdene er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å samhandle, delta og kommunisere, kompetanse i å skape og utforske samt kompetanse i å lære. Kompetanseområdene, skolens samfunnsoppdrag og fornyede læreplaner må ses i en helhet. Kompetanseområdene er derfor viktige i arbeidet med framtidens skole. Et sentralt poeng med kompetanse er å kunne ta i bruk ferdigheter og kunnskaper til å løse oppgaver og mestre utfordringer. Forståelse og kunnskap om det elever har lært, når de kan bruke det og hvordan de kan bruke det er viktig for at elevene skal oppnå kompetanse. Videre påpeker NOU 2015:8 (2015) at dybdelæring og utvikling av kompetanse er nært forbundet med hverandre, der dybdelæring er nødvendig for kompetanseoppnåelse. Å *anvende* kunnskaper ses på som målet for utvikling av kompetanse. Ifølge utvalget er et resultat av dybdelæring at elevene har kunnskap om når de kan bruke det de har lært, og har nødvendige ferdigheter for å vite hvordan de kan gjøre det. For at elevene skal kunne bruke ferdigheter og kunnskaper i nye sammenhenger, eller sette sammen fagkunnskap på nye måter, er dybdeforståelse en forutsetning (NOU 2015:8, 2015). NOU 2015:8 (2015) beskriver dybdelæring slik:

*«Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å*

*forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse» (NOU 2015:8, 2015, s. 14).*

Dybdelæring er, ifølge NOU 2015:8 (2015), ikke dybde i alt for alle. Å kunne gå i dybden i enkeltemner krever at elevene kan gjøre valg. Det krever aktiv involvering fra elevenes side å lære noe grundig, og ikke overfladisk. Tilpassede utfordringer, støtte, veiledning, samt tilstrekkelig med tid til fordypning er noe av det som må kjennetegne lærerens arbeid. Utvalget mener en konsekvens av dybdelæring er at elevene får en forståelse av det de har lært. I tillegg mener de dybdelæring vil føre til at elevene lettere kan overføre læring fra ett fag til et annet og til at de behersker sentrale elementer i fagene bedre (NOU 2015:8, 2015).

NOU 2015:8 (2015) vektlegger progresjon og hvordan dette har sammenheng med dybdelæring. Progresjon har å gjøre med hvordan elevens forståelse utvikler seg over tid. Dybdelæring blir muliggjort ved at progresjon skaper utviklingsprosesser. For at lærerne skal legge til rette for forventet progresjon i elevenes faglige utvikling, må de reflektere og kartlegge om undervisningen bidrar til elevgruppens og enkeltelevens læring. Dybdelæring fremmes ved at elevene er engasjerte i læringsprosessen. Ifølge NOU 2015:8 (2015) er ikke bredde i fag det samme som overflatekunnskap, da innsikt i bredden kan være en forutsetning for elevenes fordypning og forståelse. Det er viktig at skolene i større grad legger til rette for at elevene kan utvikle en varig og helhetlig forståelse på tvers av fagområder eller innenfor et fag (NOU 2015:8, 2015).

### 2.1.2 Stortingsmelding 28

Stortingsmeldinger tas i bruk når regjeringen skal presentere saker for Stortinget der det gis en grundig redegjørelse for regjeringens ambisjoner, planer og analyser innenfor et bestemt politikkområde (Ulserød, 2019). I 2016 kom Kunnskapsdepartementet med en melding til Stortinget der de foreslår å fornye fagene i skolen for å gi elevene bedre forståelse og mer dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Denne meldingen fastsatte deretter rammene for fornyelsen av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kunnskapsdepartementet (2015-2016) skriver blant annet om hvordan man kan tilrettelegge for dybdelæring. Dybdelæring handler både om elevenes læringsutbytte og kvaliteten på læringsprosessen. Kunnskapsdepartementet (2015-2016) legger vekt på at læreplanene må være konsentrert rundt det viktigste elevene skal lære for at de skal kunne tilegne seg varig forståelse og kunnskap. Derfor skal det bli klarere progresjon i fagene, kjerneelementene i fagene tydeligere og omfanget skal reduseres. Fagene skal legge til rette for mere dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Dybdelæring betyr, ifølge Kunnskapsdepartementet (2015-2016), at elevene over tid gradvis utvikler forståelse av sammenhenger innenfor et fag og begreper. I kontrast til dybdelæring står overflatelæring. Slik læring vektlegger innlæring av faktakunnskap uten at den settes inn i sammenheng. Dette knyttes til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring. Læringsutbyttet vil øke når elevene gjennom dybdelæring ser sammenhengen mellom fag og utvikler en helhetlig forståelse av fagene. I tillegg vil læringsutbytte øke når elevene bruker det de har lært til å løse oppgaver og problemer i nye sammenhenger. Kunnskapsdepartementet (2015-2016) henviser til forskning som viser at læring foregår i samspill mellom sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter. Emosjonelle og sosiale ferdigheter er av betydning for livsmestring, helse, medborgerskap, utdanning og arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

For at læringsprosessen skal fremme dybdelæring må elevene fordype seg i læringsstoffet over tid. Elevene må få utfordringer i takt med deres faglige utvikling, der refleksjon over egen læring og hjelp til å se sammenhenger er sentralt for dybdelæring. Begrepet metakognisjon er derfor viktig. At elevene er aktivt involvert i læringsprosessen trekkes òg frem som viktig for dybdelæring.

Dybdelæring, forstått som læringsutbytte, betyr at elevene greier å bruke det de har lært og utvikler varig og god forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Videre mener Kunnskapsdepartementet det er nødvendig med en viss bredde for at elevene skal kunne sette forståelsen og kunnskapen inn i større sammenheng. I tillegg må elevene forstå sammenhenger mellom fag og innad i fagene for å oppnå dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

### 2.1.3 Overordnet del av læreplanen

Fagfornyelsen førte blant annet til utarbeidelsen av ny overordnet del av læreplanverket.

«Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Den overordnede delen er sentral fordi den danner et viktig grunnlag for hva det skal arbeides med i fagene der blant annet dybdelæring og tverrfaglige temaer løftes frem.

I overordnet del presenteres «Formålet med opplæringen», «Opplæringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og «Prinsipper for skolens praksis». Under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» beskrives blant annet dybdelæring og de tverrfaglige temaene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Utdanningsdirektoratet (2020c) skriver at dybdelæring innebærer at elevene skal kunne anvende ferdigheter og kunnskaper på ulike måter, slik at de over tid kan mestre ulike faglige utfordringer både i samspill med andre og individuelt. Skolen må legge til rette for dybdelæring slik at elevene kan utvikle forståelse for sammenhenger innenfor fag og sentrale elementer. På den måten kan elevene lære å bruke faglige ferdigheter og kunnskaper både i kjente og ukjente sammenhenger. Videre skriver Utdanningsdirektoratet (2020c) om de tverrfaglige



temaene. Disse tar utgangspunkt i aktuelle utfordringer i samfunnet som krever innsats og engasjement fra både enkeltmennesker og fellesskapet i samfunnet. Når elevene arbeider med problemstillinger fra ulike fag, utvikler de kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene. De tre tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap* samt *bærekraftig utvikling*. Formålet med de tverrfaglige temaene er at elevene skal oppnå forståelse og se sammenhenger på tvers av fag. Hva elevene skal lære innenfor de ulike temaene uttrykkes i kompetansemålene i de ulike fagene der det er egnet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). De tverrfaglige temaene skal gjelde for alle fag, og skal inngå i arbeidet med fagene på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

## 2.2 Dybdelæring – ulike tilnærminger

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019a) er dybdelæring mer enn faglig fordypning. De definerer dybdelæring som:

*«... det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre»* (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Denne definisjonen brukes på Utdanningsdirektoratets nettsider. Ut fra dette er det nærliggende å tenke at det er denne definisjonen lærere legger til grunn for sin forståelse av dybdelæring, da Utdanningsdirektoratet har ansvaret for å sette opplæringspolitikken ut i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Utdanningsdirektoratet (2019a) sin definisjon har flere likhetstrekk med definisjonene Ludvigsen-utvalget og Kunnskapsdepartementet presenterer i forbindelse med utviklingsprosessen knyttet til fagfornyelsen. Noen likhetstrekk ved definisjonene er at både Utdanningsdirektoratet (2019a) og NOU 2014:7 (2014) viser til at dybdelæring handler om forståelse, se sammenhenger og å bruke det man har lært i nye situasjoner. Definisjonen i NOU 2015:8 (2015) trekker frem analyse, løse problemer og det å konstruere varig forståelse. Disse begrepene er ikke tatt i bruk i definisjonen til Utdanningsdirektoratet (2019a).

Det finnes flere beskrivelser av dybdelæring. Ifølge Gilje et al. (2018) handler dybdelæring om at elever gjennom analyser, refleksjon og problemløsning arbeider i og på tvers av kunnskaps- eller fagområder og at de får evne til å gradvis utvikle forståelse av begreper. Når dybdelæring vektlegges skal elevene lære å bruke kunnskap mer kritisk, aktivt og refleksivt (Engelsen, 2019). Ulike beskrivelser viser at dybdelæring kan inneholde ulike elementer, og defineres ulikt. Tilnærminger til begrepet med relevans for denne studien vil presenteres, da de er av interesse for å belyse oppgavens problemstilling.

### 2.2.1 Sosiokulturell- og kognitiv tilnærming til dybdelæring

Et sosiokulturelt perspektiv på dybdelæring gir en nyansert forståelse av hvordan dybdelæring foregår gjennom deltagelse i klasserommet (Gilje et al., 2018). Sosiokulturell teori vektlegger dialog mellom elev og lærer samt elevenes aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Læring ses på som produkter og prosesser hvor sosial samhandling og kognisjon ses i sammenheng. Læringsmiljøet og kvaliteten på elevenes bidrag er viktig for at dybdelæring skal realiseres i arbeidet med kjerneelementene. Kjerneelementene er viktige i denne tilnærmingen da de anses som verktøy for å skape forståelse av prioritert og utvalgt fagkunnskap. Læring handler om samhandling mellom elev og lærer og elevene mellom, men også om endringer i elevenes kognitive funksjoner. Dybdelæring blir i forbindelse med denne tilnærmingen avhengig av refleksive og produktive dialoger, elevenes forståelse av hvilke kunnskapsområder de arbeider med, elevenes orientering og faglige forkunnskaper. Styrken ved tilnærmingen er at det kobler det sosiale samspillet til elevenes kognitive utvikling (Gilje et al., 2018).

Gilje et al. (2018) mener dybdelæring i kognitiv tilnærming innebærer å kunne huske informasjon, og å kunne bruke kunnskap i nye situasjoner. Dybdelæring krever at fagstoffet og faktaene settes inn i en forståelig og relevant sammenheng. Dette innebærer at det som skal læres må knyttes til kjerneelementene i faget. Ifølge Gilje et al. (2018) bør fagkunnskapen knyttes til elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper, slik at det blir en forståelig sammenheng. Dette er sentralt da en ut fra en kognitiv tilnærming knytter ny kunnskap til allerede etablert kunnskap. Elevenes forkunnskaper og kjerneelementene er derfor viktige faktorer for dybdelæring. Fordelen med tilnærmingen er fokuset på hvordan læring skjer, hvordan læring overføres til nye situasjoner og fokuset på innholdet som læres. Ulempen er at det ikke er eksplisitt hvilke kulturelle og sosiale sammenhenger dybdelæring opptrer i (Gilje et al., 2018).

### 2.2.2 En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming til dybdelæring

I boken *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* skriver Østern et al. (2019) at det ikke er satt spørsmålsteget ved læringsteoriene Ludvigsen-utvalgets utredninger hviler på. Østern et al. (2019) mener forskningslitteraturen utvalget har lest har en klar slagside mot kognitiv læringsteori, og trekker den slutningen at utvalget har en taus forståelse av at læring er noe kognitivt. De kritiserer også Ludvigsen-utvalget for at kropp ikke settes fokus på eller utforskes i utredningene og mener at det ikke finnes noe om kroppøving, estetiske læringsprosesser, flerkulturelle perspektiver eller kunstfag som utfordrer den kognitivistiske forståelsen utvalget legger til grunn. Østern et al. (2019) problematiserer dybdelæringsbegrepet, og gir «dybde» en annen forståelse enn hva Ludvigsen-utvalget har gitt. Dette gjør Østern et al. (2019) sine perspektiver rundt

dybdelæring både relevant og interessant for denne studien som har utgangspunkt i kroppsøving, da de tilbyr en tilnærming til dybdelæring som fremhever kropp, relasjoner og skaping.

Østern et al. (2019) kaster i sin bok lys over *kroppslig læring* og mener kroppen er sentral for læring. Kroppslig læring handler om aktiviteter, praksiser og handlinger som uttrykkes i kroppen og gjennom bevegelse (Standal, 2019). Dybdelæring handler derfor om å trekke kroppen med i læringsprosessene. Å få kroppen til å frembringe følelser og affekter som inspirerer, motiverer og forlanger er dybdelæring. Ifølge Østern et al. (2019) innebærer det å få eleven til å ønske å lære. Følelser, stemninger, kommunikasjon og relasjoner mellom elever og lærere skapes på kroppslig vis, og påvirker læringen direkte. Kroppen må være utgangspunktet for elevenes læring der eleven må få tid til å lære heller enn at læreren skal fortelle eleven hva som skal læres. Læring bør forstås som skaping. Læringen vil sitte «dypere» jo mer eleven greier å gjøre det som skal læres til sitt eget og har kroppen på lag i læringen (Østern et al., 2019).

Østern et al. (2019) hevder at dersom man forstår dybdelæring ut fra kognitivistisk læringsteori, vil en konsekvens være å legge opp til kognitive prosesser i undervisningen. Slike kognitive prosesser kan være refleksjon, memorering, repetisjon eller meta-refleksjon. I slike prosesser vil kroppen settes til side. Dette skiller seg fra det Østern et al. (2019) kaller performativ læring, som er en annen tilnærming til dybdelæring. For Østern et al. (2019) er slik læring både kroppslig, skapende, affektiv, kognitiv og relasjonell. For at performative læringsprosesser skal skje må elevene sanse, bevege, relatere, tenke, skape, samhandle, agere og uttrykke, der skapingen har en dybde i seg da den ikke skjer uavhengig av det emosjonelle, kognitive og kroppslige. Østern et al. (2019) utelukker ikke kognitive læringsprosesser, men mener det ikke er nok da det ikke finnes kognitive læringsteorier uten kropp da hjernen er en del av kroppen. Østern et al. (2019) mener måten en forstår dybdelæring på vil ha konsekvenser for undervisningen. I tilknytning til dette trekkes flerfaglighet frem som en relevant didaktisk inngang (Østern et al., 2019).

### 2.3 Tiltak og arbeidsformer som fremmer elevenes dybdelæring

Å få innblikk i ulike strategier for å oppnå dybdelæring ses på som viktig for å vise til ulike forståelser av dybdelæring og hvordan tilrettelegge for dette i undervisningen. Skaalvik og Skaalvik (2018) forstår dybdelæring ut fra kognitive teorier om læring, og viser i sin bok til ulike tiltak og arbeidsformer for å fremme elevers dybdelæring. Disse tiltakene og arbeidsformene vil i det følgende presenteres, sammen med noen synspunkter fra Birch et al. (2019) og Gilje et al. (2018).

Å fremkalle elevenes kunnskap og forståelse er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) viktig for dybdelæring. Dette fordi elevene konstruerer ny forståelse basert på forståelsen og kunnskapen de allerede har. Det er derfor viktig å korrigere elevenes forståelse og kunnskap ved behov, og hjelpe

elevene til å bygge videre på kunnskapen de allerede har. Skaalvik og Skaalvik (2018) mener det er essensielt med læreprosesser hvor elevene får mulighet til å fordype seg i lærestoffet over tid, og får hjelp til å forstå sammenhenger og begreper. Variert undervisning og å legge forhold til rette for fordypning er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) viktig. For at dette skal være mulig må læreren ha vid og dyp kunnskap innenfor emnet elevene skal lære. Læreren må tilrettelegge for god progresjon for å lette innlæringen, noe som krever at læreren både har kunnskap om elevenes motivasjon og om elevenes læreforutsetninger. Skaalvik og Skaalvik (2018) mener ensidig bruk av elevaktive arbeidsformer ikke nødvendigvis resulterer i dybdelæring, da erfaringene elevene gjør gjennom problemløsning, eksperimentering og utprøving må struktureres og bearbeides. For å bidra til dette kan læreren benytte både forklaring og systematisk gjennomgang av fagstoffet, og samtale om elevens opplevelser og erfaringer. Et viktig poeng er at læreren kan benytte seg av et bredt spekter av arbeidsformer (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Elevaktive arbeidsformer er sentralt for å lære noe grundig med god forståelse. Skaalvik og Skaalvik (2018) trekker frem *samtaler* som viktig for å hjelpe elevene til å oppklare misforståelser og fremkalle tidligere etablert kunnskap fra langtidsmindet. *Samtaler* vektlegges òg i sosiokulturell teori. Videre er det viktig at elevene får anvende og prøve ut lærestoffet i nye situasjoner, som en form for problemløsning. Dette kan øke elevenes evne til å overføre læring og fremme dybdelæring. I tillegg må elevene få mulighet til å skape forståelse og mening av lærestoffet sammen med andre. Slik vil dybdelæring føre til at evnen til å samarbeide i grupper fremmes, og elevene vil kunne bli bedre til å kommunisere kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Å vise elevene verdien av aktiviteter og læringsstoff er av høy verdi for dybdelæring. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) vil elever som ser at aktivitetene og lærestoffet har verdi for dem, benytte seg av dybdelæring i høyere grad enn de som ikke ser det. Læreren må derfor bruke tid på å vise elevene relevansen av lærestoffet og aktivitetene. Videre mener Skaalvik og Skaalvik (2018) læreren må lære elevene selvregulerende ferdigheter. Dette er viktig da refleksjon over egen læring er nødvendig for dybdelæring. Metakognisjon er òg sett på som viktig for dybdelæring (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ifølge Birch et al. (2019) er dybdelæring og kjerneelementer tett koblet sammen. Kjerneelementene består av de mest sentrale prinsippene, metodene, tenkemåtene og begrepene faget er bygget opp av. Hensikten ved kjerneelementene er å formidle fagets dype struktur, og er på den måten viktig for bevisstgjøring av hva faget faktisk handler om (Gilje et al., 2018). Dersom man skal oppnå dybdelæring, må læringen og undervisningen konsentreres om fagets kjerneelementer (Engelsen, 2019). Dette er viktig da elevene trenger tid til arbeid med kjerneelementene for å tilegne seg dyp forståelse (Gilje et al., 2018).

## 2.4 Dybdelæring i en kroppsøvingssammenheng

Birch et al. (2019) diskuterer hvordan dybdelæring kan påvirke kroppsøvingslærerens handlingsrom og undervisning når utgangspunktet er å legge til rette for elevenes kunnskapsutvikling og læring i faget, og på ulike utfordringer med dette. Bokkapittelet til Birch et al. (2019) vil sammen med studien til Standal et al. (2020) og kronikken til Aasland og Engelsrud (2018) vise hvordan dybdelæring kan forstås i kroppsøving.

Birch et al. (2019) viser til to tilnærminger til dybdelæring i kroppsøvingssammenheng. Den ene tilnærmingen satser på et lite antall bevegelsesoppgaver og prøver å skape dybde gjennom høy ferdighetsutvikling på noen utvalgte motoriske områder. Disse ferdighetene antas å ha positiv effekt når det kommer til å tilegne seg ferdigheter som trengs i andre situasjoner. Den andre tilnærmingen til dybdelæring ser på varierte former for fysisk aktivitet og grunnleggende, generelle bevegelseserfaringer for å utvikle grunnleggende bevegelsesevner som en forutsetning for ferdighetsutvikling. Det er mulig å argumentere for at begge tilnærmingene kan knyttes til dybdelæring (Birch et al., 2019). At Utdanningsdirektoratet (2019b) legger opp til et mindre idrettsrettet kroppsøving med mer fokus på at elevene skal møte et mer variert fag enn tidligere, mener Birch et al. (2019) kan tyde på at den andre tilnærmingen til dybdelæring i kroppsøving bør tillegges mest vekt.

Birch et al. (2019) trekker frem Arnold (1991) sine tre perspektiv på læring: læring *gjennom*, *i* og *om* bevegelse, i tillegg til Ryle (2009) sin deling mellom to hovedformer for kunnskap: *knowledge how* og *knowledge that*. Kunnskap om hvordan man gjør noe er *knowledge how*, mens kunnskap om noe, er *knowledge that*. Birch et al. (2019) tilbyr et fjerde struktureringsforslag i henhold til teorien til Arnold (1991); læring *til* bevegelse. Å skape livslang bevegelsesglede er et av kroppsøvingssammenhengets sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020b), noe Birch et al. (2019) ser i sammenheng med læring *til* bevegelse. I forbindelse med dette mener Birch et al. (2019) at både læring *i*, *om* og *gjennom* bevegelse må være til stede i kroppsøving for å oppnå læring *til* bevegelse (Birch et al., 2019). Disse perspektivene bruker Birch et al. (2019) for å diskutere dybdelæring i en kroppsøvingssammenheng.

I kroppsøving betyr dybdelæring, slik Birch et al. (2019) ser det, å anvende kunnskap. Å anvende kunnskap vil på den ene siden handle om å anvende kunnskap om hvordan kroppen fungerer, slik at man kan oppnå gunstig helseeffekt gjennom trening. Det handler òg om å kunne ta i bruk en bevegelsesferdighet som er tilegnet på ett område i nye situasjoner. Birch et al. (2019) konkluderer med at dybdelæringens primære fundament i kroppsøving er bevegelsesferdigheten selv (læring *i* bevegelse), mens de andre formene (læring *til*, *gjennom* og *om* bevegelse) er positive utfall. Videre mener Birch et al. (2019) at man ikke bør «teoretiseres» kroppsøvingssammenheng mer enn nødvendig for å oppnå alle læringsutbytteformuleringer. Verken opplevelser eller *knowledge how* bør reduseres til

*knowledge that*. Likevel må ikke teoretisk kunnskap fjernes fra faget, da *knowledge that* også er viktig for å videreutvikle og oppleve bevegelsesglede livet ut (Birch et al., 2019).

Birch et al. (2019) mener en av utfordringene for kroppsøvingslærere i møtet med dybdelæring er at formuleringen av noen av kompetansemålene i LK20 kan gi lærere mulighet til å selv definere fagets innhold. Dette kan føre til at kroppsøvingslærere oppfatter formuleringene ulikt. I forbindelse med kroppsøvingsfagets kjerneelement: *bevegelse og kroppsleg læring* står det blant annet at eleven skal utforske eget selvbilde og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette mener Birch et al. (2019) vil kreve dybdelæring da det å finne ut «hvem jeg er» ikke er et overflatisk prosjekt. Det krever evne til å se sammenhenger og kritisk tenking, som er tegn på dybdelæring. For å legge til rette for slik refleksjon og utforsking i kroppsøvingsfaget kan det argumenteres for at det kreves noe annet enn å skrape i overflater. Det er ifølge Birch et al. (2019) vanskelig å si om allsidighet skaper grobunn for å gjøre dypdykk i egen identitet eller om allsidig motorisk læring står i kontrast til dybdelæring. På en side ser allsidighet ut til å komme i veien for å gå i dybden på en eller flere ferdigheter. På den andre siden kan allsidighet være en måte å utforske verden på ulike måter ved å kroppslig interagere med den. Tidsmessige årsaker gjør at det ikke er mulig å oppnå dybdelæring i for mange aktiviteter dersom man forholder seg til spesifikk/teknisk ferdighetskunnskap (*knowing how*). Kritisk tenking og refleksjon behøver nødvendigvis ikke å være retningsgivende for om vektleggingen av innholdet skal være mer preget av at man går i dybden i et mindre utvalg ferdigheter eller om det skal være mer allsidig. Kritisk tenking og refleksjon kan også knyttes til et perspektiv hvor det viktige er hvor godt man mestrer en motorisk og/eller spesifikk idrettslig ferdighet og hva eleven bør og kan gjøre for å mestre denne bedre. Samtidig er det mulig å tenke kritisk og reflektere i forhold til egen kroppslig læring med utgangspunkt i allsidige bevegelseserfaringer i ulike miljøer (Birch et al., 2019). Birch et al. (2019) mener kroppsøvingslærere må spørre seg selv «skal vi kunne mye om litt eller litt om ganske mye?» for å stimulere til livslang bevegelsesglede.

I sin artikkel undersøker Standal et al. (2020) om og eventuelt på hvilken måter kroppsøvingsfaget kan skildres som «ei mil vid og ein tomme djup». De har gjennomført en spørreundersøkelse blant elever og fokusgruppeintervju med lærere og finner blant annet at kroppsøvingsfaget ser ut til å være preget av en tradisjonell undervisningsmetode og et snevert utvalg av aktiviteter. Innholdet i kroppsøving virker dermed ikke å være like bredt og variert som metaforen «mil vid og tomme djup» spiller på, da kroppsøvingsundervisningen i stor grad preges av idrettsteknikker. Funnene til Standal et al. (2020) tyder på at kroppsøvingslærere er svært opptatt av å gi elevene bredde og variasjon i innholdet de presenterer for dem. Deler av innholdet i undervisningen handler om emosjonelle og sosiale læringsmål. Både elever og lærere er enige i at fair play er et viktig kunnskapsobjekt i faget, og ses på som noe som kan gi verdifull sosial læring. Lærerne i undersøkelsen uttrykker at de er opptatt

av å gi elevene opplevelser som gjør at de får lyst til å bevege seg på fritiden. At lærerne er opptatt av slike kvaliteter kan tyde på at selv om innholdet i faget kategoriseres som smalt, kan deler av undervisningen preges av dybde. Ifølge Standal et al. (2020) ser ideene om dybdelæring ut til å passe bedre inn i de mer teoretiske fagene enn i kroppsøving, da kroppsøving er et fag som vektlegger praktisk kunnskap fremfor utsagns-kunnskap. Det er derfor mulig å tenke annerledes om dybdelæring i kroppsøving, men en utfordring knyttet til dette er at hva elevene skal lære i kroppsøving er uklart. Standal et al. (2020) mener dybdelæring i kroppsøving ikke bare handler om valg av aktiviteter, men at dybdelæring også er et spørsmål om bevegeleseglede, helse, ferdigheter og/eller kroppslige erfaringer. Aasland og Engelsrud (2018) hevder dybdelæring kan skapes ved at undervisningen bidrar til kroppslig, meningsfull læring over tid, hvor elevene opparbeider seg et bevegelsesrepertoar, hvor de reflekterer over egen læring og seg selv. Dette ser de på ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor et sentralt poeng er at utvikling og læring går fra å mestre noe, til å lære å snakke og tenke om det man strever med eller får til (Aasland & Engelsrud, 2018).

## 2.5 Kroppsøvingfag – et lærings- og dannelsesfag

Dette delkapittelet vil ta for seg elementer i kroppsøvingfaget som ses på som sentrale for å svare på studiens problemstilling. Den nye læreplanen i kroppsøving vil derfor trekkes frem, hvor også hva som er nytt i kroppsøving vil bli beskrevet. Forskning og generell litteratur knyttet til kroppsøvingfaget vil òg belyses for å se på kjennetegn ved faget.

### 2.5.1 Læreplan i kroppsøving

Læreplanen har etter fagfornyelsen fått ny struktur. Først i læreplanen presenteres «om faget», hvor «fagrelevans og sentrale verdier», «kjerneelement», «tverrfaglige tema» og «grunnleggende ferdigheter» vises til. Videre i læreplanen kommer «Kompetansemål og vurdering» etterfulgt av «Vurderingsordning» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Under «fagrelevans og sentrale verdier» fremheves det at kroppsøving skal stimulere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Videre skal faget bidra til at elevene skaper, sanser, opplever og lærer med kroppen. Kroppsøving skal gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel fremme forståelse, samarbeid og respekt for hverandre. Faget skal også legge til rette for at elevene utvikler kompetanse knyttet til helse, trening og livsstil, og til at de kan erfare hva egen innsats har å si for å nå mål. I tillegg skal kroppsøving motivere elevene til en aktiv, helsefremmende livsstil i et fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I kroppsøving finner vi kjerneelementene *bevegelse og kroppsleg læring, deltakelse og samspel i bevegelsesaktiviteter* samt *uteaktiviteter og naturferdsel*. Det første kjerneelementet handler om at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse, både alene og sammen med andre, ut fra egne

forutsetninger og interesser. Videre skal eleven utforske eget selvbilde og identitet, samt tenke kritisk og reflektere over sammenhengen mellom kropp, trening, helse og bevegelse. Kroppsøving skal gi rom for kroppslig læring, som handler om utvikling av kroppsbevissthet, stimulering til bevegelsesglede og om allsidig motorisk læring (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kjerneelementet *deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter* innebærer at elevene skal løse oppgaver og utfordringer i et læringsfellesskap. Elevene skal reflektere over likeverd, samhandling og samspill. I tillegg skal de inkludere og anerkjenne ulikhet, uavhengig forutsetninger. *Uteaktiviteter og naturferdsel* innebærer at elevene skal utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter. Her er trygg og bærekraftig ferdtsel og naturopplevelser sentralt. Nærområdet skal tas i bruk i undervisningen, og elevene skal få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Når det gjelder de tverrfaglige temaene kobler kroppsøving seg til dem alle (Brattenborg, Aaring, Kvikstad & Vinje, 2021). *Folkehelse og livsmeistring* handler i kroppsøving om å fremme god fysisk og psykisk helse. Det handler om å fremme et positivt selvbilde og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. I tillegg skal kroppsøving medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på helse og bevegelsesaktiviteter. *Demokrati og medborgarskap* handler om å fremme refleksjon over hva egen innsats og deltagelse betyr for læring og samspill. I tillegg handler det om å fremme evne til samspill, og om at elevene skal få forståelse for og kunnskap om demokratiske spilleregler og verdier gjennom medansvar og medvirkning i samarbeid og deltagelse. Kroppsøving skal gi rom for å lære å håndtere og respektere uenigheter og meningsbrytninger. Kritisk tenking trekkes frem som viktig under dette tverrfaglige temaet. I kroppsøving innebærer *bærekraftig utvikling* naturopplevelser med vekt på bærekraftig og trygg ferdtsel. Kroppsøving skal bidra til at elevene utvikler forståelse for at valgene de tar, vil ha konsekvenser og betydning for vern av livet på jorden og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

#### 2.5.2 Endringer og utfordringer i kroppsøvingsfaget

Innføringen av fagfornyelsen byr på endringer for kroppsøvingsfaget. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019b) skal det være en dreining i kroppsøvingsfaget til et mindre idrettsrettet fag. Videre foreslår Utdanningsdirektoratet (2019b) at det legges til rette for et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter. Elevene skal møte et mer variert fag, der de skal utforske eget selvbilde og identitet, samt forstå sammenhengen mellom helse, trening, bevegelse og kropp. Utdanningsdirektoratet (2019b) vektlegger at elevene i større grad aktivt skal medvirke i egen læringsprosess, i tillegg skal elevene reflektere over egen utvikling. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019b) er andre viktige sider ved elevenes kompetanse i faget øving, deltagelse og samspill med andre i ulike aktiviteter og naturferdsel.



Aasland, Moen og Mathisen (2020) stiller seg kritisk til om man greier å endre et fag med så sterke røtter i idretten. For Aasland et al. (2020) blir spørsmålet om endringene fagfornyelsen byr på er nok til å flytte «idrettsfjellet» som står støtt i kroppsøvningsfaget. LK20 har færre idrettsbegreper i kompetansemålene, og begreper som «individuelle idretter», «lagidretter» og «fair play» er borte, noe de mener er et steg i riktig retning. Aasland et al. (2020) mener idrettsaktiviteter skal og bør være en del av faget, men at de ikke bør gjennomføres og brukes slik de gjør i den organiserte idretten. Idrettsaktivitetene, og andre bevegelsesaktiviteter, bør brukes for å arbeide med kompetansemålene. Aasland et al. (2020) mener LK20 kan tolkes på en måte som kan inspirere til en undervisningspraksis som i større grad tar utgangspunkt i temaer. Temabasert undervisning vil blant annet bety å undervise i samme tema i lengre bolker der idrettene eller aktivitetene brukes som middel for at elevene skal reflektere, erfare og utforske. Å undervise slik mener Aasland et al. (2020) kan skape gode forhold for dybdelæring i kroppsøvningsfaget.

Det er flere utfordringer i dagens kroppsøving. En utfordring ifølge Annerstedt (2008) er at praksisen i kroppsøvningsfaget er annerledes enn hva læreplanen fastsetter. Studien til Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) viser at kroppsøvningsfaget forblir tradisjonelt, og tar i liten grad til seg fagfornyelse knyttet til grunnleggende ferdigheter, elevmedvirkning, læringsmetoder og innhold i tråd med styringsdokumentene (Moen et al., 2018). Ifølge Redelius, Quennerstedt og Öhman (2015) er undervisningspraksisen i kroppsøving dypt forankret i gamle tradisjoner, vaner og skikker. Det er sterk tradisjon for å gjøre morsomme fysiske aktiviteter, i stedet for å ta hensyn til læringsutbytte og mål (Redelius et al., 2015). Ifølge Moen et al. (2018) møter elevene det samme innholdet i kroppsøving gjennom hele skoleløpet. Dette innholdet består av ballspill og grunntrening, mens moderne bevegelsesaktiviteter, dans og friluftsliv er mer eller mindre fraværende (Moen et al., 2018). Sæle (2017) mener vi trenger kroppsøvningslærere som brenner for idretten, men at dette ikke er tilstrekkelig. Kroppsøvningslærere må samtidig kunne dreie faget mot en mer helhetlig pedagogisk og faglig danningsstenking, og kunne ta et oppgjør med fagets instrumentelle idrettspraksis. Læreren må sette seg inn i den enkelte elevs livsverden, opplevelser og erfaringer med faget. Ifølge Sæle (2017) er det en tendens til at flere elever mistrives i kroppsøving, noe som begrunnes i at faget praktiseres som et prestasjonsorientert, teknisk idrettsfag og at det er manglende elevinnflytelse på hva faget skal inneholde (Sæle, 2017). At idrettsaktiviteter og teknikkutvikling er essensielt i undervisningen støttes opp av den internasjonale forskningen til Kirk (2005).

I forhold til kroppsøvningslæreres kompetanse er det bare 30% av kroppsøvningslærere som har minst 60 studiepoeng i faget. Omtrent halvparten av lærere under 30 år mangler studiepoeng i faget. Kroppsøvningslærere i ungdomsskolen er de med mest studiepoeng, hvor 77% har studiepoeng (Perlic, 2019). Jakobsen (2011) konkluderer med at kroppsøvningslærernes utdanningsnivå ikke er

særlig høyt. Jakobsen (2011) viser òg til hva kroppsøvingslærere opplever som problematisk med undervisningen. Mangel på utstyr, utslitt gymsal og lite penger til transport peker seg ut som problematiske faktorer, i tillegg til at det er få timer i faget og stort sprik mellom elevene (Jakobsen, 2011). Ifølge Sæle (2017) er klassestørrelse òg en utfordring.

Karlefors og Larsson (2018) skriver i sin artikkel om ulike undervisningsmetoder i kroppsøving i Sverige. De skiller mellom elevsentrerte- og lærer-sentrerte undervisningsmetoder. Basert på sin analyse argumenterer de for at lærere trenger veiledning for å utvikle og forbedre bruken av undervisningsmetoder generelt, og da spesielt elev-sentrerte undervisningsmetoder. Den lave interessen for bruk av ulike undervisningsmetoder viser seg å være relatert til en lav interesse for hva elevene skal lære i faget. Mange kroppsøvingslærere kommuniserer ikke hensikten med aktivitetene og øvelsene i undervisningen. Dette fører til at ikke alle ser meningen med de ulike aktivitetene. Tydeligere fokus på individualisering, med mer systematiske og produktive undervisningsmetoder kan støtte elevenes læring. Karlefors og Larsson (2018) finner at elev-sentrerte undervisningsmetoder i liten grad brukes, noe som understøttes av Moen et al. (2018) som i sin studie finner at instruksjonsmetoden dominerer. Undervisningen er i stor grad knyttet til instruksjonisme, altså lærerstyrt overføring av ferdigheter og kunnskap. Elevene i undersøkelsen mener lærerne sjeldent bruker induktive former for undervisning, hvor lærer stiller spørsmål og elevene arbeider med problemløsning (Standal et al., 2020).

## 2.6 Tidligere forskning

Dette kapitlet tar for seg tidligere forskning knyttet til studiens tema. Jeg vil derfor presentere studien til Brattenborg et al. (2021) og fire masterstudier. Studiene trekkes frem da de representerer ny og oppdatert forskning på feltet, og fordi de assosierer til min oppgave på ulike måter. Disse er relevante da de går inn på dybdelæring som begrep generelt, implementering av begrepet i skolen og dybdelæring i kroppsøvingsfaget.

Studien til Brattenborg et al. (2021) presenteres i kapittel tre i boken «Didaktiske utfordringer i kroppsøving», med overskriften «Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen?». For å svare på dette gjennomførte de fokusgruppeintervjuer i august 2020 (Brattenborg et al., 2021). I sitt teoretiske grunnlag skriver Brattenborg et al. (2021) om hvordan den enkelte lærer kan påvirke implementeringen av ny læreplan. I den sammenheng henviser de til Spurkland og Blikstad-Balas (2016) som understreker at lærernes evne til utviklings- og endringskompetanse er avgjørende ved implementering av ny læreplan og for at det skal skje endringer i praksis (Spurkland & Blikstad-Balas, 2016). Videre henviser Brattenborg et al. (2021) til Andreassen (2016) som mener fagfornyelsen medfører desentralisert innflytelse og økt handlingsrom, noe som stiller krav til lærernes kompetanse. Lærerne må teoretisere og utforske hva

de nasjonale retningslinjene har å si for egen praksis med tanke på å kunne begrunne og legitimere egne valg i lokalt læreplanarbeid (Andreassen, 2016). Videre kobler Brattenborg et al. (2021) kompetansebegrepet til dybdelæring i fag, og mener dybdelæring i kroppsøving kan knyttes til å reflektere over hvordan man i lagspill kan oppnå god samhandling, hvordan fysisk aktivitet påvirker helse og kroppslige funksjoner og hvordan man kan få fremgang i ulike bevegelsesaktiviteter (Brattenborg et al., 2021).

I sin undersøkelse finner Brattenborg et al. (2021) at det er ulike overordnede forståelser av kroppsøvingsfagets formål og implikasjoner ved fagfornyelsen hos kroppsøvingslærere. Av intervjuene kommer det frem at LK20 vil kunne føre til økt tverrfaglighet via de tverrfaglige temaene, spesielt «folkehelse og livsmestring». Noen lærere mener en endring i møte med LK20 er en nedtoning av ferdighets- og idrettsfokuset, ved at elevene nå skal få utvikle seg gjennom prøving og feiling, og eksperimentere og utforske med egen kropp. Funnene til Brattenborg et al. (2021) viser at noen kroppsøvingslærere mener innføringen av LK20 vil føre til at læreren blir mindre instruksjonsrettet. Videre finner Brattenborg et al. (2021) at den praktiske operasjonaliseringen av implementeringsprosessen ikke virker å ha kommet langt hos flere av lærerne. Hva implementeringen av den nye læreplanen har å si for lærernes undervisningsarbeid ble forholdsvis utydlig beskrevet. Flere av lærerne mener endringene ikke vil føre til vesentlige forandringer i hvordan de gjennomfører og planlegger undervisning. Noen uttrykker på den andre siden at planen potensielt kan åpne for store endringer, mens andre lærere mener undervisningen kan foregå som tidligere da planen har blitt mindre spesifikk (Brattenborg et al., 2021).

Lærerne i fokusgruppeintervjuene trekker frem bevegelsesglede, inkludering, samarbeid, psykisk helse, og det å legge til rette for mestringsopplevelser som sentrale kompetanser i faget. Ifølge Brattenborg et al. (2021) var det ingen lærere som tok direkte utgangspunkt i beskrivelsen av kjerneelementene når de fortalte om viktige kompetanser i faget. Dette virket å komme fra egne oppfatninger og erfaringer, uten tydelig forankring i læreplanen. Likevel er det flere kompetanser lærerne trekker frem som er beskrivende for kjerneelementene i kroppsøving, og som dekker sentrale prinsipper og verdier i faget. Brattenborg et al. (2021) finner at noen lærere mener aktivitetsvalget vil få en dreining mot det mer moderne og tradisjonelle i tillegg til at målsettinger i undervisningen må endres som et resultat av fagfornyelsen. Brattenborg et al. (2021) skriver at flere lærere anser dette som positivt, men noen lærere mener også at de tradisjonelle idrettene er noe flere elever liker og som får frem bevegelsesglede. Flesteparten av lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuene gav uttrykk for at fagfornyelsen totalt sett vil føre til relativt få endringer i undervisningen. Flere lærere mener det er utfordringer knyttet til endringsvilje i kollegiet, som kan påvirke muligheten for å omsette læreplanens føringer i praksis. Samlet sett finner Brattenborg et al.

(2021) at lærerne i større grad uttrykker behov for å justere innholdet, enn å justere sin egen tilnærming til forståelsen av kroppsøvningsfaget. Brattenborg et al. (2021) mener lærerne i liten grad har et bevisst forhold til hvordan fagfornyelsens endringer virker inn på undervisningen. To lærere i fokusgruppene uttrykker eksplisitt at kroppsøving er et læringsfag. Disse lærerne argumenterer for at hvilke målsettinger man har for undervisningen og hvordan man gjennomfører og organiserer aktiviteten er mer sentralt enn innholdet. Dette mener Brattenborg et al. (2021) kan tyde på at mange lærere vektlegger innholdet, og ikke hvordan man bruker de ulike aktivitetene og temaene for å stimulere til læring i kompetansemålene og kjerneelementene. Lærerne ble i intervjuene spurt om hva de legger i begrepene kompetanse og dybdelæring, og hvilke implikasjoner dette vil medføre i deres undervisning. I tilknytning til dette peker lærerne på tverrfaglighet, samarbeid mellom fag, og temabaserte perioder samt å undervise i temaer over lengre perioder. Halvparten av lærerne ser for seg endringer i form av økt elevmedvirkning: anvende kompetansen på tvers av temaer, kritisk og reflektere omkring læringsprosessen og større oppmerksomhet på det å se sammenhenger. Ifølge Brattenborg et al. (2021) ser de fleste lærerne for seg at undervisningen organiseres på tradisjonell måte, med temaer som gjennomføres i perioder på tre til seks uker. Lærerne er enige om at noen tema naturlig varer over en lengre periode. Brattenborg et al. (2021) finner òg at flere lærere er usikre på hvordan de skal legge til rette for at elevenes grad av refleksjon i læringsprosessen øker, der å finne tid til dette er en utfordrende faktor. To lærere uttrykte i den forbindelse frykt for at refleksjonsfokuset skal gå ut over tiden til praktisk undervisning i faget (Brattenborg et al., 2021).

Botten (2020) konkluderer med at dybdelæringsbegrepets tvetydighet gjør at det både brukes og omtales ulikt i utdanningspolitiske dokumenter og i teorien. Dette ser Botten (2020) i sammenheng med kompetansebegrepet og mener årsaken til tvetydigheten er at *dybdelæring* og *kompetanse* er knyttet så tett opp mot hverandre at det ikke er meningsfylt å omtale begrepene isolert fra hverandre. Videre er det utfordrende at dybdelæringsbegrepet har flere ulike betydninger, hvor betydningene varierer ut ifra hvem man spør (Botten, 2020). Rahkola og Nilsen (2019) forsker i sin studie på hvordan lærere og rektorer på 1.-7.trinn forstår dybdelæring og på hvilke måter dybdelæring skal implementeres i klasserommet. De finner at lærernes forståelser i stor grad beror på egne meninger og erfaringer knyttet til begrepet, og at deres forståelser i liten grad påvirkes av hverandre. Noen av momentene som kommer frem i deres forståelse er utvikling av større forståelse for metoder, tema og begreper, bruk av kropp og sanser, utforskning i alle fag ut fra egne interesser, se sammenhenger i og mellom fag og større bredde enn dybde. Rahkola og Nilsen (2019) finner også at det er flere utfordringer knyttet til implementering av dybdelæring, som blant annet skolekultur, lærernes endringsvilje, sammenheng mellom fag og tid (Rahkola & Nilsen, 2019).

At det er utfordringer knyttet til implementering av dybdelæring støttes av studien til Takøy (2020). Hun forsker i sin masteroppgave på hva dybdelæring er, hvordan ungdomsskolelærere forstår begrepet og hvordan forståelsen av begrepet kan påvirke ulike deler av lærernes arbeidsprosesser. Ifølge Takøy (2020) kan dybdelæring være utfordrende å tilrettelegge for da innføring av begrepet krever endringer i lærernes arbeidsprosesser. Blant annet vil vurdering, utføring og planlegging av undervisningen endres ved at lærerne må samarbeide mer enn tidligere og elevenes rolle blir mer sentral. Funnene til Takøy (2020) tyder på at forholdet mellom om og når samarbeid er mulig og lærerstyrt og elevstyrt undervisning, gir noen forutsetninger som kan være krevende å praktisere under de strukturelle rammene som er i dag. Måten dybdelæring er integrert i læreplan av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet samt endringer gjort i det semantiske meningsinnholdet i begrepet trekkes frem som faktorer som kan føre til at innføringen av dybdelæring blir vanskeligere. Videre finner Takøy (2020) at lærerne mener dybdelæring innebærer mer aktiv deltagelse fra elevene enn tidligere. I konklusjonen til Takøy (2020) kommer det frem at elevene kan være med i planleggingsfasen med å foreslå tema. Elevene kan også delta mer aktivt i utførelsesdelen av undervisningen, og her forventer lærerne mer varierte aktiviteter. I tillegg er det viktig med individuelle tilpasninger. Det må også være tydelig hvordan denne individuelle tilpasningen forholder seg til dybdelæring. Ifølge Takøy (2020) vil implementering av innholdet i dybdelæring gi de som arbeider med elever i skolen ulike utfordringer som kan forsterkes av institusjonelle krav og rammer. For å imøtekomme utfordringene mener Takøy (2020) et konsist og presist meningsinnhold i begrepet vil bidra til å vurdere hva som må justeres.

Gimre (2020) forsker på hvordan tverrfaglige temaer og kroppslig (dybde) læring i kroppsøvingfaget i ungdomsskolen kan forstås. Funnene tilsier at kroppsøvingslærere har behov for en forståelse for nye begreper i forkant av implementeringsprosesser. Tid og fokus er sentrale utfordringer knyttet til implementeringsprosesser. Gimre (2020) diskuterer òg hva dybdelæring i kroppsøvingfaget handler om. I tilknytning til dette skriver han at selv om inngangen til læring i kroppsøving er kroppslig, betyr ikke det nødvendigvis at dybdelæring i kroppsøving må handle om den kroppslige delen av læring eller å gjøre kroppen enda bedre. Dette mener Gimre (2020) også handler om bredde, og viser til en annen inngang til læring. Det handler om å se at kroppslig læring er noe som også spiller på de andre sidene av det å være et menneske. Samspillet mellom å føle, tenke, reflektere og å handle påstår Gimre (2020) handler om dybdelæring.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil metodiske valg, vitenskapsteoretisk kontekst, fremgangsmåte, analyse, etiske retningslinjer og forskningskvalitet bli gjort rede for. I denne oppgaven undersøker jeg kroppsøvingslæreres forståelse av dybdelæring, og anvender kvalitativ tilnærming til forskning for å belyse problemstillingen. Dette vil si at jeg har samlet inn informasjon i form av ord (Jacobsen, 2015). Det er flere årsaker til at kvalitativ forskningsstrategi er valgt for å svare på problemstillingen. Én årsak er at forskningsspørsmålet starter med «hvordan», noe som ifølge Ringdal (2018) peker mot kvalitativ metode da formålet er å beskrive. Kvalitativ metode passer også godt når man skal undersøke forhold det i liten grad er forsket på (Ringdal, 2018), noe som gjør metoden hensiktsmessig da temaet jeg forsker på i liten grad er forsket på tidligere. Kvalitative opplegg har som regel til hensikt å få frem hvordan mennesker forstår og fortolker en gitt situasjon, der kvalitative data med fordel kan brukes for å få detaljforståelse og dybde knyttet til innholdet i fenomenet (Jakobsen, 2011). Jeg er ute etter nettopp hvordan kroppsøvingslærere forstår begrepet dybdelæring, og hvordan de tolker dette inn mot deres praksis. Kvalitative data virker sådan å være nyttige for min undersøkelse da de gjør at jeg kan få utdypede svar i form av tekst. Fordelene disse faktorene gir gjør at kvalitativ tilnærming er valgt for denne studien. Det er likevel verdt å være åpen om ulempene med kvalitativ tilnærming for å skape forståelse og innsikt rundt valg av metode. Noen av ulempene ved kvalitative data er at de ofte gir for detaljert og uoversiktlig informasjon. I tillegg kan nærhet til informantene ødelegge evne til analytisk avstand og den store fleksibiliteten kan føre til at undersøkelsen aldri blir ferdig (Jakobsen, 2011). Disse ulempene redegjøres for senere i kapittelet. Selv med tanke på utfordringene ved kvalitativ tilnærming, mener jeg fordelene er større enn ulempene da kvalitative data best kan gi svar på det jeg ønsker å finne svar på i problemstillingen.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og valg av metode

Studien har en fortolkningsbasert tilnærming til forskningsfeltet. Virkeligheten konstrueres gjennom fortolkninger fra kroppsøvingslærerne og empirien settes inn i en større forståelsesramme (Jakobsen, 2011). Kunnskapen studien gir er unik og lokal, noe som kjennetegner en hermeneutisk tilnærming (Jakobsen, 2011). Ved å ta utgangspunkt i en slik tilnærming anses det som vanskelig å opparbeide seg kumulativ kunnskap, fordi fenomenet hele tiden endrer seg (Jakobsen, 2011). Det er ikke sikkert fenomenet dybdelæring vil ha lik betydning om ett år, eller om ti år. Det kan være fornuftig å tenke at kroppsøvingslærernes forståelse av dybdelæring kan endres etter flere års arbeid med fagfornyelsen - forståelsen kan dermed endres over tid. Kunnskapen som kommer frem i denne studien er derfor avhengig av kontekst og tid, og er dynamisk (Jakobsen, 2011). Virkeligheten blir konstruert gjennom flere forskjellige fortolkninger fra ulike personer. Det nærmeste man i den

hermeneutiske tilnærmingen kommer virkelighet, er når flere personer oppfatter samme fenomen på like måter (Jacobsen, 2015).

Datainnsamlingsmetode i denne studien er dybdeintervjuer, som også kalles semistrukturert intervju (Tjora, 2017). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer semistrukturerte livsverdensintervjuer som fleksible og planlagte samtaler med formål å samle inn beskrivelser av informantens livsverden med betraktning på fortolkning av meningen med de aktuelle fenomenene. Ifølge Tjora (2017) er målet med dybdeintervjuer å skape et grunnlag for en ganske fri samtale rundt noen spesifikke temaer forskeren har bestemt på forhånd. Dybdeintervjuer brukes som regel når man vil studere erfaringer, holdninger og meninger (Tjora, 2017). Oppgavens problemstilling er knyttet til å få innsikt i informantenes forståelse av et fenomen. Dybdeintervjuer gav dermed mulighet for å utforske nyanser i kroppsøvingslæreres erfaringer og opplevelser, som ut fra problemstillingens formulering er ønskelig. Meningen var å gi informantene tid og rom til å reflektere over meninger og erfaringer knyttet til det aktuelle temaet for forskningen (Tjora, 2017). Dybdeintervjuer er hensiktsmessige for å svare på problemstillingen da de legger forholdene til rette for å stille åpne spørsmål, som gir mulighet til å gå i dybden av informantenes forståelse som er oppgavens formål. Dybdeintervjuer gir også informantene mulighet til å ytre det de mener er viktig, som kan bidra til at man kommer inn på momenter jeg ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd (Tjora, 2017).

### 3.1.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide, som er en oversikt over temaene intervjuet skal innom (Jakobsen, 2011). Intervjuguiden var nyttig for å strukturere intervjuene, og besto av ferdigformulerte spørsmål. Ifølge Ringdal (2018) kan slike spørsmål skape trygghet, noe jeg mente var fordelaktig da jeg ikke har gjennomført mange intervjuer tidligere.

I utviklingen av intervjuguiden arbeidet jeg med å operasjonalisere problemstillingen. Veilederne mine bidro i dette arbeidet med å komme med forslag til spørsmål og bidro i diskusjoner rundt formuleringer av spørsmål. Operasjonaliseringen ble derfor gjort på bakgrunn av min subjektive vurdering og veilederens tilbakemeldinger. Det var viktig for meg å få frem elementer ved dybdelæringsbegrepet. Utdanningsdirektoratet (2019a) sin definisjon av begrepet, teori jeg har tilegnet meg, samt egen forståelse spilte en sentral rolle i utarbeidelsen. Ett eksempel på et spørsmål operasjonalisert ut ifra teori er «*Hvordan stiller du deg til spørsmålet om elevene skal kunne «mye om litt eller litt om mye» i kroppsøving med tanke på dybdelæring?»*». Dette tok utgangspunkt i teori om dybdelæring i kroppsøving og handler om hvordan kroppsøvingslærerne kan tilnærme seg dybdelæring i sin undervisning. For å få frem kroppsøvingslærernes forståelse av dybdelæring og hva de mener dybdelæring i kroppsøving er, stilte jeg dem åpne spørsmål for å få frem hvordan de selv

konstruerer virkeligheten. Dette for å bringe nyanser og variasjoner som ligger i de ulike fortolkningene opp i lyset (Jakobsen, 2011). Et spørsmål fra intervjuguiden som gjenspeiler denne åpne tilnærmingen er: «*Hvordan forstår du dybdelæring i kroppsøving?*». Dette spørsmålet åpner opp for variasjon, egne fortolkninger og nyanserte svar. Dybdelæring er operasjonalisert til å også gjelde undervisningsmetoder, til å være koblet til tverrfaglige temaer og kjerneelementene i faget. Begrepet er òg operasjonalisert til å omhandle det å kunne se sammenhenger mellom kroppsøvingfaget og andre fagområder, som er en sentral del av definisjonen til Utdanningsdirektoratet (2019a).

Jeg tok utgangspunkt i at intervjuet skulle gjennomgå tre faser; oppvarming, refleksjon og avslutning. De første to spørsmålene i intervjuene var oppvarmingsspørsmål, og omhandlet informantenes interesser og hvorfor de valgte å bli kroppsøvingslærere. Dette var ment å være konkrete og enkle spørsmål informantene ikke skulle ha problemer med å svare på. Formålet med disse spørsmålene var å skape trygghet hos informantene (Tjora, 2017). Den andre fasen, refleksjonsfasen, besto av spørsmål knyttet til kroppsøvingslærernes forståelse av dybdelæring. Her ville jeg invitere informantene til å gå i dybden i deres forståelse (Tjora, 2017). Det er fire hovedspørsmål knyttet til denne fasen i intervjuguiden med til sammen ni underspørsmål. Det første hovedspørsmålet omhandler forståelse av dybdelæring generelt, der formålet var å få frem informantenes forståelse av begrepet. I de andre spørsmålene i refleksjonsdelen var dybdelæring sett i direkte sammenheng til kroppsøvingfaget. Det andre hovedspørsmålets hensikt var å undersøke kroppsøvingslærernes forståelse av dybdelæring i kroppsøving. Målet var å gå i dybden i hva informantene mener dybdelæring i kroppsøving er for noe, og hvordan det kan komme til uttrykk i undervisningen. Spørsmål knyttet til undervisningsmetoder og praksis, samt hvordan tilrettelegge for at elever kan se sammenhenger mellom kroppsøving og andre fagområder ble også stilt, da jeg mener dette er interessante aspekter ved informantenes forståelse. Intervjuguidens siste fase var avslutningen. Denne fasen var ment å gi informantene rom til å tilføye noe dersom de hadde mer på hjertet, i tillegg til at jeg kunne oppsummere funn og spørre om jeg hadde forstått informanten riktig. Ifølge Tjora (2017) er det viktig at informantene takkes for innsatsen. Dette ble sett på som svært viktig avslutningsvis i intervjuene.

I forkant av intervjuene tenkte jeg ut oppfølgingsspørsmål, da noen informanter ifølge Tjora (2017) trenger slike spørsmål for å holde praten i gang. Dette viste seg å være nyttig i selve intervjusituasjonen, da oppfølgingsspørsmål i flere tilfeller ble brukt til å dra mer informasjon ut av informantene.



### 3.2 Utvalg og kontekst

Utvalget for denne studien var kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet. Lærerne måtte ha utdanning i kroppsøving for å delta og undervist i faget i minst fem år. Valget ble gjort da tanken var at kroppsøvlingslærere som har utdanning i faget i større grad var oppdatert på forskning knyttet til kroppsøvlingsfaget, og at de trolig hadde større grunnlag for å uttale seg om læring i faget. En annen grunn til at lærerne skulle ha minst fem års erfaring var at jeg ville de skulle ha opparbeidet seg tanker knyttet til tidligere læreplan og deres praksis i faget. På bakgrunn av dette tenkte jeg erfarne lærere ville ha bedre utgangspunkt for å kunne sammenligne ulike læreplaner og reflektere rundt egen praksis. Et minimum på fem års erfaring kan også begrunnes i at lærerne da har fått mer tid til å utvikle egen identitet i faget og opplevd progresjon i forhold til kompetanse i faget. Trolig vil en slik erfaring også gjøre lærerne i stand til å si noe om kulturen på skolen og hvordan arbeidet med faget har foregått over lengre tid, samt at de har bedre forutsetninger for å kunne si noe om det reelle bildet av kroppsøvlingsfaget. Disse inkluderingskriteriene var med på å avgrense utvalget i studien. Studien var ment å inkludere både kvinnelige og mannlige kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen, men i denne studien deltok kun mannlige informanter. Dette kan ha sammenheng med at det var flest menn som underviste i kroppsøving på skolene jeg spurte om å delta i prosjektet. Utvalgskriteriene gjør at utvalget kanskje ikke gjenspeiler hvordan det faktisk er i skolene da det er flere lærere som underviser i kroppsøving uten utdanning i faget (Jakobsen, 2011). Likevel mener jeg dette var hensiktsmessige vurderingskriterier for å sikre informanter som i best mulig grad ville ha grunnlag til å kunne gi svar på problemstillingen. De seks informantene som deltok i denne studien, har alle utdanning i kroppsøving. Erfaringen til lærerne varierer noe, men alle har undervist i faget i minst fem år. To av lærerne har undervist i faget rundt førti år. Alle informantene har interesse for idrett, og et fellestrekk ved fem av informantene er interessen for fotball. To informanter har trenerbakgrunn, og flere av dem har erfaringer med andre typer idretter og friluftsliv.

Tabell 1- Oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ungdomsskolelærere</li><li>• Utdanning i kroppsøving</li><li>• Har undervist i kroppsøving i minst fem år</li><li>• Underviser i kroppsøving per dags dato</li><li>• Alle aldre</li><li>• Begge kjønn</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Barneskolelærere</li><li>• Videregående lærere</li></ul>

### 3.3 Datainnsamling

Før selve datainnsamlingen gjorde jeg et pilotintervju. Pilotintervjuet ble gjennomført på en person jeg har god relasjon til, men som ikke står til utvalgskriteriene i oppgaven. Denne personen arbeider likevel i skolen, og underviser til tider i kroppsøving. Ut fra dette hadde personen noe grunnlag for å gi reelle svar på spørsmålene jeg stilte. Hensikten ved pilotintervjuet var å kontrollere om spørsmålene i intervjuguiden ga ønsket informasjonen, samt se om noen spørsmål måtte omformuleres. Pilotintervjuet ga også mulighet til å øve på selve intervjusituasjonen og det var en fin mulighet til å teste lydopptakeren.

For å rekruttere informanter tok jeg kontakt via rektor (vedlegg 1). Totalt ble ti skoler spurt om å delta i forskningsprosjekt. Rekrutteringen viste seg å være en omfattende prosess. Etter purring på telefon lyktes jeg i å komme i kontakt med aktuelle kroppsøvingslærere. Deretter ble e-post med informasjon sendt ut til informantene (vedlegg 2). Datainnsamlingen ble gjennomført på fire ulike ungdomsskoler i Møre og Romsdal, der seks kroppsøvingslærere stilte som informanter. Informantenes erfaringer varierte i stor grad i forhold til antall år undervisning i faget, men alle kroppsøvingslærerne sto til de opprinnelige inkluderingskriteriene. Navnene til informantene i oppgaven vil fremstilles som fiktive slik at vedkommende ikke kan bli gjenkjent.

Det ble lagt vekt på at intervjuene skulle gjennomføres når og hvor det passet best for informantene, da det ifølge Tjora (2017) er viktig at dybdeintervjuer gjennomføres på steder informantene føler seg trygge og det er en avslappet stemning. Jeg spurte derfor informantene hvor de ville gjennomføre intervjuene, og kom med forslag til tidspunkt. Datainnsamlingen ble gjennomført mellom 01. og 27. oktober på informantenes arbeidsplass i samråd med informantene. Under intervjuene la jeg vekt på å være ydmyk og imøtekommende. Dette var tross alt lærere som deltok på intervjuer i sin arbeidstid, og som bidro til at jeg i det hele tatt kunne gjennomføre prosjektet.

#### 3.3.1 Gjennomføring av intervjuene

Ved gjennomførelsen av intervjuene hadde jeg en sjekkliste med punkter jeg skulle informere informantene om på før lydopptaket startet (vedlegg 3). Punktene innebar introduksjon av meg selv, oppgi intervjuets hensikt, samt gi informasjon knyttet til anonymisering, taushetsplikt og varighet. Bruk og oppbevaring av lydopptak ble også informert om. Før lydopptaket startet måtte informantene skrive under på samtykkeskjema (se vedlegg 2). Hensikten med sjekkpunktene var å gi god og beroligende informasjon til informantene, og å bevare de forskningsetiske sidene ved prosjektet (Ringdal, 2018). Etter punktene var gjennomgått startet intervjuet offisielt, og lydopptakeren ble skrudd på. Intervjuguiden besto dermed av ferdigformulerte, åpne spørsmål. Tjora (2017) skriver at lydopptak gjør at man i intervjusituasjonen kan konsentrere seg mer om

informantene som snakker, noe som kan gjøre det lettere å kommunisere og få bedre flyt i samtalen, i tillegg til at man er helt sikker på at man får med seg det informantene sier til enhver tid. Dette mener jeg var med på å gjøre intervjusituasjonene mindre stressende, da oppmerksomheten i større grad ble rettet mot informanten.

### 3.4 Behandling av data

I dette prosjektet ble data samlet inn ved hjelp av lydopptak. Identifiserbar informasjon om informantene ble skrevet inn i egen tabell og holdt separat fra transkripsjonsdataene. Tabellen er eneste mulighet for å identifisere vedkommende direkte på, og var bare tilgjengelig for meg. Dette gjorde det i utgangspunktet ikke mulig å identifisere informantene gjennom transkripsjonene. Det kan alltid diskuteres om dataen gjør informantene identifiserbare, men i dette studiet var det ingen sensitiv informasjon som kunne slå tilbake på informantene. Det ble derfor sett på som forsvarlig. Etter dataene var samlet inn, ble de transkribert og overført til PC. Transkripsjonene ble deretter sikkerhetskopierte til en ekstern harddisk. Transkripsjoner er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Intervjuene ble ikke transkribert ordrett, men direkte til skriftspråk. De første intervjuene ble transkribert med registrering av alle «eh»-er. Da dette ble sett på som uviktig for det videre arbeidet, bestemte jeg meg for å tilpasse transkripsjonene til et skriftlig språk som sikret god flyt i den transkriberte teksten. Det ble ikke tatt med pauser, gjentakelser og sukk i transkripsjonene. Sitatene som presenteres i resultatdelen vil derfor være mer konsise enn de ville vært om jeg valgte å skrive mer uformelt.

### 3.5 Kvalitativ analyse

Den kvalitative analysens mål er å legge til rette for at leseren skal få økt kunnskap om det som forskes på, uten å gå gjennom dataene som er generert i løpet av prosjektet selv (Tjora, 2017). Ifølge Jakobsen (2011) dreier dette seg om å redusere tekster til mindre bestanddeler, for å så binde elementene sammen, slik at man kan forstå delene i lys av helheten som skapes. Dette er derfor målet med analysen. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en vanlig kritikk av intervjufortolkning er at intervju ikke er en vitenskapelig metode, da ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme materialet. Kritikken inneholder et krav om at fortolkerens oppgave er å finne frem til den ene sanne meningen i intervjuene, i tillegg til et krav om objektivitet knyttet til at en uttalelse bare skal ha én objektiv og riktig mening. Postmodernismen og hermeneutikken tillater derimot et legitimt fortolkningsmangfold (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjør det meningsløst å stille høye krav til fortolkningskonsensus. Det som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) blir viktig, er å formulere eksplisitt argumentene og bevisene i fortolkningen, slik at andre lesere kan teste mine fortolkninger. Jeg anser det derfor som viktig å være åpen om valgene jeg har tatt underveis i prosessen.

### 3.5.1 Tematisk analyse.

Tematisk analyse er valgt for å analysere dataene i denne studien. Valget ble gjort på bakgrunn av tips fra veiledere, samt at det var viktig for meg å velge en metode som var angripelig. I tillegg ble denne metoden sett på som hensiktsmessig for å gi svar på problemstillingen. Tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006) den første analysemetoden en burde lære innenfor kvalitativ forskning, og det virket dermed å være et riktig valg. Artikkelen til Braun og Clarke (2006) om tematisk analyse er benyttet for å få innsikt i analysemetoden. Fordelene med tematisk analyse er at metoden er fleksibel og kan brukes på tvers av en rekke teoretiske og epistemologiske tilnærminger. Dette betyr at metoden også passer min vitenskapsteoretiske forankring. Dette i tillegg til fleksibiliteten er med på å legitimere valget av metode. Analysen i denne studien er induktiv med semantiske temaer. Koding av datamaterialet er dermed datadrevet, og ikke en prosess hvor målet er å få dataene til å passe inn i en eksisterende kodingsramme, eller mine analytiske forutsetninger. Dette betyr at jeg ikke er på jakt etter hva som ligger bak hva informantene har sagt. Temaene er identifisert ut fra eksplisitte betydninger i datamaterialet.

Ifølge Braun og Clarke (2006) må forskeren være åpen om hva som blir gjort i analysen og begrunne valgene som tas. De har utarbeidet en steg-for-steg-guide som fungerer som retningslinjer for de som ønsker å starte arbeidet med tematisk analyse. Denne guiden er brukt som utgangspunkt for analysen. Guiden består av seks faser (Braun & Clarke, 2006). Den siste fasen, «produsere rapporten», er i denne oppgaven presentasjon av resultatene og drøfting i kapittel 4. I framskrivningen av resultatene har jeg vært bevisst bredden i materialet, og derfor lagt vekt på å få frem ulike forståelser av dybdelæring. Jeg skal nå ta for meg de første fem fasene i tematisk analyse for å vise hvordan arbeidet har foregått.

### 3.5.2 Analyseprosessen steg for steg

Første fase innebærer transkripsjon av datamateriale, og å notere ned ideer. Jeg innhentet datamaterialet selv, noe som ifølge Braun og Clarke (2006) kan føre til forkunnskaper om data og mulige innledende analytiske interesser. Prosessen knyttet til transkripsjon av datamaterialet er beskrevet tidligere. Det er viktig at transkripsjonen inneholder nødvendig informasjonen, og at den gir et godt bilde av virkeligheten (Braun & Clarke, 2006), noe jeg mener transkripsjonene står inne for. Gjennom transkriberingen fikk jeg et mer bevisst forhold til datamaterialet.

Fase to startet med at jeg leste og ble kjent med datamaterialet. Fasen innebærer ifølge Braun og Clarke (2006) å kode interessante egenskaper ved dataene på en systematisk måte på tvers av hele datasettet, og å samle relevante data for hver enkelt kode. Sammen med veileder foretok jeg en «brainstorming», knyttet til hva som kunne være meningsfulle grupper. Dette tvang meg til å prøve å

sette ord på hva som var viktige elementer i datasettet, som mulig kunne brukes som temaer videre. Det var en lærerik og nyttig prosess, da jeg etter å ha fått dataene litt på avstand kunne prøve å se materialet i sammenheng. I denne fasen ble det utarbeidet tolv mulige koder. Jeg brukte deretter analyseprogrammet NVivo 12 for å samle data som kunne være relevant for de ulike kodene. «Progresjon og kontinuitet» er eksempel på en kode som representerer en forståelse for at undervisningen må tilrettelegge for progresjon og kontinuitet i faget for å oppnå dybdelæring. «Sammenhenger» var en kode for at lærerne mente at dybdelæring handler om å se sammenhenger både mellom fag og til livet utenfor skolen. Med dette som utgangspunkt gikk jeg gjennom transkripsjonene systematisk hvor jeg ga lik oppmerksomhet til hele datasettet, slik Braun og Clarke (2006) anbefaler. Her ble interessante sitater fra intervjuene kodet, og prøvd plassert i egnede grupper. Alt foregikk på NVivo 12 hvor kodingen besto av å kopiere sitater, navngi dem, og å prøve å plassere dem i passende koder. Flere grupper ble opprettet underveis med flere koder innad. Noen koder ble også plassert i flere ulike grupper, og det ble kodet for flere mulige mønstre. Disse kodene var ikke det samme som temaer, da temaene ofte er bredere (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen ble også noen koder forkastet på bakgrunn av at de viste seg å ikke ha nok støtte i datamaterialet fra intervjuene. Et eksempel på en slik kode er «dybdelæring som mål», som var en av de tolv kodene jeg utarbeidet i starten av fasen og som ble forkastet da koden ikke hadde nok relevant data. Kodene jeg satt igjen med i slutten av fasen var egnet til å svare på problemstillingen da de ble utarbeidet på bakgrunn av lærernes egne refleksjoner, konstruksjoner og fortolkninger av hva dybdelæring er for noe, både generelt og spesielt knyttet til kroppsøvfaget. Disse kodene hadde alle interessante egenskaper ved seg og hadde nok støtte i datamaterialet til å tas med videre til neste fase.

Å finne temaer er fase tre, og startet i det all data var kodet og sortert (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen sorterte jeg alle de ulike kodene i potensielle temaer. Temaene er «datadrevne», som vil si at de avhenger av hva som forekom i dataene, med prosjektets problemstilling i bakhodet. Et eksempel på tema er «justering vs. videreføring av praksis». Her ble koder som omhandlet kroppsøvlslærernes beskrivelser av hvordan de så for seg sin praksis i møte med den nye læreplanen og tilretteleggingen for dybdelæring trukket inn. Et tips er ifølge Braun og Clarke (2006) å lage tankekart eller tabeller i denne fasen for å få en visuell representasjon av de ulike kodene innad i de ulike temaene. I analyseprogrammet NVivo 12 ble det opprettet en liste over de ulike temaene med kodene under, som fungerte som en tabell hvor jeg hele tiden hadde kontroll over datamaterialet. I fase tre gjorde jeg også en kritisk gjennomgang av materialet hvor flere av informantenes uttalelser ble utelatt fra det videre analysearbeidet på grunn av usikkerhet knyttet til om informantene faktisk snakket om dybdelæring i det hele tatt. Svarene informantene ga på

spørsmålene «hva mener du er viktig kunnskap elevene skal lære i kroppsøving?» og «hva mener du elevene skal få en varig forståelse av?» er derfor oversatt i det videre arbeidet med analysen.

Braun og Clarke (2006) mener det er i fase tre man begynner å tenke på relasjonene mellom koder, temaer og på ulike nivåer av temaer. Noen koder dannet hovedtemaer, mens andre dannet undertemaer (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen ble det derfor dannet noen hovedtemaer med tilhørende undertemaer. Eksempel på dette er hovedtemaet «dybdeløring generelt» med undertemaet «dybdeløring som noe annet enn overflateløring». I fase tre ble det også åpenbart hvilke koder som ikke passet inn under noen av temaene, noe Braun og Clarke (2006) skriver er naturlig for fasen. Disse kodene ble likevel ivaretatt, og plassert i gruppen «usikker», da det kunne være hensiktsmessige å se på de senere. Etter denne fasen sto jeg igjen med hovedtemaene «dybdeløring generelt», «dybdeløring i kroppsøving», «implementering av dybdeløring i kroppsøving» og «utfordringer knyttet til dybdeløring i kroppsøving».

I den fjerde fasen skal man ifølge Braun og Clarke (2006) gå gjennom temaene. Her vil det bli tydelig at noen av de mulige temaene ikke er temaer likevel mens andre temaer vil kunne slås sammen med hverandre. Noen temaer vil igjen ha behov for å bli brutt ned til mindre og separerte temaer (Braun & Clarke, 2006). Jeg opplevde ikke å måtte forkaste noen av hovedtemaene da alle hadde nok støtte i datamaterialet. På den andre siden ble flere undertemaer forkastet da de ikke ble sett på som relevante eller ikke beskrev det de var tenkt til å beskrive. Blant annet ble undertemaet «danning og dybdeløring» tatt vekk fordi danning viste seg å være et for overordnet begrep og kodene innunder var knyttet til andre sider ved informantenes forståelser. Kodene fra dette undertemaet ble derfor kodet inn under andre undertemaer eller forkastet. Flere temaer ble også slått sammen i denne fasen, da de tok for seg mye av det samme. Mange sitater ble kodet under flere temaer, og det ble i denne fasen mer orden i forhold til hvilke sitater som faktisk hørte til under de ulike temaene. Dette gjorde at analysen opplevdes som mer ryddig. I slutten av fase fire var jeg ganske sikker på hva de ulike temaene innebar, hvilke relasjon temaene hadde til hverandre, og hva jeg ønsket de ulike temaene skulle gjenspeile (Braun & Clarke, 2006). Jeg beveget meg derfor over i neste fase, fase fem.

Braun og Clarke (2006) skriver at fase fem handler om å definere, navngi og avgrense temaene som skal presenteres i analysen, og å avgjøre hva de ulike temaene tar for seg. Her ble det viktig å identifisere hva som virkelig var av interesse og hvorfor. Videre skriver Braun og Clarke (2006) at man for hvert individuelle tema bør skrive en detaljert analyse for å sette ord på hva temaene omhandler, for å finne ut hvordan dette passer inn i forhold til hva man overordnet ønsker å fortelle gjennom datasettet i sammenheng med problemstillingen. Jeg skrev derfor en kort tekst om hva hvert enkelt

tema omhandlet og hvorfor disse var viktige for å gi svar på problemstillingen. Dette er for eksempel hva jeg skrev om hovedtemaet «implementering av dybdelæring i kroppsøving»:

*«Temaet dreier seg om hvordan kroppsøvingslærere kan legge til rette for dybdelæring i kroppsøving. Hvordan kroppsøvingslærerne ser for seg å planlegge og undervise for dybdelæring i faget gjenspeiler en sentral side ved deres forståelse av begrepet. Temaet forteller hva som må til for å skape dybdelæring i undervisningen, hvor lærerne trekker frem faktorer som er viktig for at dybdelæring skal skje. Et eksempel på dette er at «temabasert undervisning» er et viktig element ved implementeringen av dybdelæring i kroppsøving».*

I denne fasen ble også undertemaene klart definerte. Alle hovedtemaene i analysen har undertemaer, som bidrar til økt struktur til de store og komplekse hovedtemaene. Dette kaller Braun og Clarke (2006) «sub-themes», og er essensielle temaer innenfor et gitt tema. Disse er med på å demonstrere hierarkiet i dataene. Fase fem handler også ifølge Braun og Clarke (2006) om å gi de ulike temaene konsise og fengende navn, noe jeg brukte tid på.

Selve analyseprosessen opplevdes til tider krevende og frustrerende, hvor de ulike fasene fløt noe over i hverandre. Det var vanskelig å se hva som skulle være hovedtemaer, og hvilke undertemaer dette skulle inneholde, men jeg mener jeg sitter igjen med temaer som alle bidrar til å gjenspeile viktige sider ved kroppsøvingslærernes forståelser, som er essensielt for problemstillingen. Jeg opplevde den tematiske analysen som fleksibel, og analyseprogrammet NVivo 12 som svært nyttig i prosessen.

### 3.6 Forskningskvalitet

Jakobsen (2011) mener kvalitet i kvalitativ forskning er knyttet til forskerens evne til å reflektere over samspillet mellom resultatene som presenteres og selve forskningen. Kvaliteten bestemmes av om leseren av forskningen tror det forsker skriver er sant. Det er flere faktorer som påvirker forskningens kvalitet (Jakobsen, 2011). Dette underkapittelet vil derfor ta for seg å diskutere disse faktorene.

#### 3.6.1 Replikerbarhet og transparens

Ett krav til all forskning er *gjennomsiktighet* eller *transparens*. Transparens handler om hvor godt ulike valg i prosessen formidles i forskningsrapporteringen. Det er viktig at leseren av oppgaven får et godt innblikk i forskningen slik at de selv kan ta stilling til kvaliteten (Tjora, 2017). Jeg har derfor gjennom metodedelen gitt innblikk i valg og endringer som har foregått undervegs i prosjektet, slik at studien skal kunne gjenskapes av andre. Det er brukt sitater i formidlingen av forskningen for at leseren skal kunne komme «tettere på» empirien. En begrensning gjort i forhold til transparens er at navn på informanter og skoler ikke er oppgitt, dette av etiske hensyn (Tjora, 2017).

### 3.6.2 Pålitelighet og gyldighet

Begrepene gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet er gode kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning (Tjora, 2017). Undersøkelser skal ifølge Jakobsen (2011) prøve å minimere problemene knyttet til gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). Validitet handler om at vi måler det vi faktisk vil måle (Ringdal, 2018), mens reliabilitet handler om forskningens troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å drøfte og forholde seg kritisk til kvaliteten på dataene som er samlet inn (Jakobsen, 2011).

Ifølge Tjora (2017) kobles gyldighet til spørsmålet om hvorvidt svarene i prosjektet faktisk er svar på problemstillingen, og handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets funn og utforming (Tjora, 2017). Gyldighet handler også om meg som person (Kvale & Brinkmann, 2015). I den fortolkende tradisjonen, som dette prosjektet befinner seg innenfor, ses forskning på som en form for demokratisk erkjennelsesprosess og endringsarbeid. Deltakerne blir her aktivt tatt med inn i endring og forskning Tjora (2017). Validiteten i studien kan knyttes til intervjuene, da det har med informantenes troverdighet og selve intervjuingens kvalitet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var derfor viktig å finne informanter som kunne gi svar på det jeg ville ha svar på, samt å skape trygghet i intervjusituasjonen. For å styrke validiteten har jeg gjort et grundig arbeid i forbindelse med operasjonalisering og transkribering. Transkripsjonene er svekkede gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel mener jeg transkripsjonene er tilstrekkelige for å svare på problemstillingen. Transkripsjonens reliabilitet kan diskuteres da det ikke er sikkert at en annen person ville transkribert datamaterialet på lik måte som meg. Informantenes ord under selve lydopptakene er transkribert slik jeg mener er av størst nytte for forskningen, og kan dermed bidra til å øke transkripsjonens validitet. Validitet handler også om hvorvidt spørsmålene i analysen er gyldige og om fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten i prosjektet styrkes ved at jeg har redegjort for valgene som er tatt i prosessen (Tjora, 2017).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har reliabilitet sammenheng med om resultatet av forskningen kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter. Det gjør at mitt forhold til informantene og tidspunktet for intervjuene blir et viktig aspekt ved prosjektets pålitelighet. Tre av informantene er bekjente av meg. Det er mulig at disse forholdene påvirket prosjektets resultater. Det kan tenkes at en annen forsker ville fått andre svar da det er mulig at informantene svarte det de tenkte ville være mest hensiktsmessig for meg. Likevel tilsier min subjektive oppfatning av intervjuene at informantene var ærlige og troverdige i svarene sine under intervjuene. Noe som også kan påvirke resultatene er ifølge Tjora (2017) forskerens engasjement i tematikken. Tjora (2017) henviser til Repstad (1993) som skriver at det er viktig å være åpen om forutforståelsen og være forberedt på å endre den undervegs. Det er ikke mulig å gå ut i feltet uten hverdagslig eller faglig forutforståelse



(Repstad, 1993). Et eget underkapittel med min egen forforståelse er derfor tatt med i metodekapittelet. Samtidig er det viktig å opplyse om mitt engasjement for kroppsøvningsfaget og dybdelæring. Jeg har alltid interessert meg for kroppsøvningsfaget og har tro på at faget har potensiale når det kommer til å realisere elevenes dybdelæring. Kunnskap jeg har opparbeidet meg gjennom utdanningen kan ses på en ulempe da det kan føre til forutinntatthet. Ett fellestrekk ved meg og informantene er at vi alle er utdannet kroppsøvningslærere, samtidig som informantene underviser i kroppsøving som jeg også har erfaring fra.

Konteksteffekten kan påvirke intervjuets pålitelighet, da stedet intervjuet foretas kan skape spesielle resultater (Jakobsen, 2011). Alle intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass, noe som ifølge Jakobsen (2011) ses på som en naturlig kontekst. Denne konteksten kan gjøre det lettere å skape tillit, men kan også inneholde elementer av forstyrning. I noen av intervjuene ble jeg og informant forstyrrt av at andre mennesker kom inn på rommet intervjuet ble gjennomført. Flere av intervjuene ble også gjennomført i arbeidstiden til informantene. Disse forholdene kan tenkes å forstyrre informantenes konsentrasjon, som igjen kan påvirke resultatene i studien. Mitt inntrykk fra intervjuene er at dette ikke hadde stor påvirkning på informantenes svar, men at vi ble noe ufokuserte rundt hva vi snakket om. Jeg opplevde at vi likevel greide å ta opp igjen tråden i intervjuene ganske raskt og kunne fortsette der vi slapp. Lydopptak og transkribering gjør det mulig å bruke direkte sitater i oppgaven. Ved at jeg har brukt direkte sitater gjøres informantenes «stemme» synlig for leserne, noe som styrker påliteligheten (Tjora, 2017).

### 3.6.3 Grenser og generaliseringer

Et spørsmål som ofte stilles om intervjustudier er om funnene er generaliserbare eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015). Generaliserbarhet handler ifølge Tjora (2017) om forskningens relevans utover de enhetene som faktisk er undersøkt.

I denne studien deltok bare mannlige informanter. En mulig grunn for dette er at det er en høyere andel menn som underviser i kroppsøving i ungdomsskoler. Undersøkelsen til Jakobsen (2011) viser at 64% av kroppsøvningslærere i ungdomsskolen er menn, noe som er høyere enn andel menn i ungdomsskolen generelt med 49%. Likevel er det viktig å understreke at disse tallene kan ha endret seg fra 2011. En annen grunn kan være at det er flere menn som har utdanning i kroppsøving. Dersom vi ser på kroppsøvningslærere som har 60 studiepoeng eller mer i faget er det store kjønnsforskjeller. 24% kvinnelige lærere har 60 studiepoeng eller mer, mens 46% mannlige lærere som underviser i kroppsøving har tilsvarende antall studiepoeng (Perlic, 2019). Dette påvirker studiens generalisering. I praksis kan det tenkes at kvinnelige informanter kunne gitt andre svar i intervjuene. I tillegg er det mange lærere «ute i feltet» som ikke står til inkluderingskriteriene i

studien, da ca. 25% av kroppsøvlingslærere har ingen utdanning i faget (Jakobsen, 2011). Det kan være sannsynlig at svarene i denne studien kan generaliseres i forhold til mannlige kroppsøvlingslærere med utdanning i faget, men det er likevel ikke gjennomført nok intervjuer for å kunne si noe sikkert. En vanlig innvending mot intervjuforskning er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Det å generalisere funnene er heller ikke hensikten i denne studien, da det er vanskelig å opparbeide seg kumulativ kunnskap i valgt tilnærming for prosjektet. Informantenes forståelse kan endre seg over tid. Slik kunnskap er derfor ikke gyldig og universell på alle tidspunkter, for alle mennesker til evig tid (Kvale & Brinkmann, 2015), men knyttet til konteksten her og nå.

### 3.7 Etiske retningslinjer

Intervjuforskning er fylt av etiske og moralske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Forsker skal ifølge Ringdal (2018) arbeide med en grunnleggende respekt for menneskeverdet, noe som innebærer at det stilles krav til forskningsprosessen for å sikre informantenes selvbestemmelse, frihet og beskyttelse mot skade. I intervjuforskning er det spesielt viktig å ta hensyn til personene det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer ansvar for å informere, samtykke og informasjonsplikt, konfidensialitet og lagring av personopplysninger (Ringdal, 2018).

Grunnet personopplysninger knyttet til informanter ble prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Meldeskjema til NSD ble innsendt i september 2020, og godkjent samme måned (vedlegg 4). I arbeidet med å ta hensyn til personer er det viktig å informere forskningsdeltagerne. De skal derfor få tilstrekkelig informasjon om forskningens formål, forskningsfeltet, hvordan resultatene blir brukt og hvem som får tilgang til informasjonen (Ringdal, 2018). Det ble derfor sendt ut eget informasjonsskriv til rektorene og kroppsøvlingslærerne. Skrivet opplyste om prosjektets formål, hva det innebar å delta, frivillighet, personvern, rettigheter og hvordan opplysninger vil behandles. Jeg tok med meg utskrifter av informasjonsskrivet til kroppsøvlingslærerne på intervjuene. Det var dermed mulig å lese gjennom skrivet igjen dersom noe var uklart. Ingen av informantene hadde spørsmål i forbindelse med informasjonsskrivene, da alle hadde sett det på e-post.

Jeg innhentet samtykkeerklæring fra informantene da alle ble bedt om å skrive under på dette i intervjuene før lydopptakene startet (vedlegg 2). Ifølge Ringdal (2018) må samtykket være fritt, uttrykkelig og informert, noe jeg kan stå inne for. Under intervjuene ble ikke informantene spurt om informasjon som muligens kunne identifisere dem. Informantene ble også anonymisert i transkripsjonene. Direkte kobling mellom data og navn er ikke å finne i denne oppgaven eller transkripsjonene, og kan bare finnes av meg i egen tabell. Når det kommer til konfidensialitet ble

private data som kunne identifisere informantene ikke avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015). Bare jeg og veiledere har tilgang til opplysningene informantene oppgav. Navn og kontaktopplysninger ble lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet ble lagret på passordbeskyttet PC. Dette gjorde at lagring av opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner ble sett på som forsvarlig. For å sikre konfidensialiteten anonymiseres også opplysningene i prosjektet (Ringdal, 2018). Jeg har også ansvar for at forskningsdeltagerne ikke blir utsatt for urimelige belastninger eller alvorlige fysiske skader som følge av forskningen (Ringdal, 2018). Dette ble ikke sett på som en utfordring i dette prosjektet da det ikke kom frem sensitiv informasjon i intervjuene.

### 3.8 Egen forforståelse

Tjora (2017) skriver at forskerens forforståelse kan påvirke hvordan man former prosjektet med hensyn til tema, metode, teori og analyse. Forforståelsen kan være formet av erfaring og personlig bakgrunn (Tjora, 2017). Å være bevisst egen forforståelse er derfor viktig for at det ikke skal påvirke resultatet. I den forbindelse noterte jeg mulige resultater og mine tanker rundt problemstillingen i forkant av datainnsamlingen. Dette er det Gadamer kaller «fordommer», som gjør forsker subjektiv, og gjør at objektiv kunnskap ikke kan oppnås (Høgheim, 2020).

Min forforståelse er formet av forelesninger tilknyttet utdanningen min, samt teori og forskning som er blitt lest. Erfaringer gjort gjennom diskusjoner og samtaler med medstudenter og forelesere har også påvirket forforståelsen. Tanker jeg gjorde meg i forkant av intervjuene var at det ikke ville finnes en entydig forståelse blant informantene knyttet til hva dybdelæring i kroppsøving er for noe. Jeg hadde forventninger om at noen informanter kunne ha manglende forståelse for hva dybdelæring i kroppsøving ville innebære, mens andre informanter ville ha tenkt gjennom dette grundigere. Forståelse av at dybdelæring handlet om å gå i dybden i færre aktiviteter var forventet. Jeg hadde forventninger knyttet til at dybdelæring kunne omhandle dybde i forhold til at elevene fikk erfaringer fra et bredt spekter av aktiviteter. I tillegg antok jeg at resultatene kunne knyttes til danning, altså at dybdelæring handler om elevenes danning i faget. At dybdelæring handlet om å lære motoriske bevegelser som elevene kan bruke i kjente og ukjente situasjoner var også antatte funn. Det er ifølge Tjora (2017) viktig å være åpen om forforståelsen og å være innstilt på at den kan endres underveis. I intervjusituasjonen har jeg vært bevisst dette og vært opptatt av å møte kroppsøvingslærerne med åpent sinn, slik at de har fått mulighet til å gi meg ytterligere kunnskap og forståelse knyttet til dybdelæring. Dette har igjen ført til at min opprinnelige forståelse er blitt utvidet.

## 4.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil studiens resultater fremstilles og drøftes opp mot relevante deler av teorigrunnlaget. Å fremstille resultater er siste steg i tematiske analyse og innebærer å formidle datamaterialets historie. Ifølge Braun og Clarke (2006) må analysen innebære en konsis fremstilling av dataene, der det må være tilstrekkelig bevis for de ulike temaene. Resultatene og drøftingen er delt inn i fire hovedtemaer med tilhørende undertemaer. Braun og Clarke (2006) anbefaler at man bruker eksempler som viser essensen av det som formidles. Med utgangspunkt å gi kunnskap til å besvare studiens problemstilling, vil sitater som presenterer kjernen, bredden og motstridende forståelser i materialet trekkes frem. Dette for å vise til essensielle sider ved kroppsøvlingslærernes forståelser av dybdelæring, men også likheter og variasjoner. Sitatene i presentasjonen av resultatene vil, som nevnt, fremstilles med fiktive navn.

### 4.1 Dybdelæring generelt

Hovedtemaet har til hensikt å beskrive hvordan kroppsøvlingslærerne forstår dybdelæring som begrep og konsept i skolen generelt og ikke knyttet til kroppsøving spesielt. Betegnelsen på hovedtemaet er dannet på bakgrunn av at informantenes utsagn knyttes til dybdelæring som et generelt begrep. I analysen ble det identifisert fire undertemaer, som nå vil belyses ytterligere.

#### 4.1.1 Fordypning, forståelse og begreper

På spørsmålene knyttet til hvordan kroppsøvlingslærerne forstår dybdelæring kom det blant annet frem en forståelse for at dybdelæring handler om fordypning, forståelse og begreper. Fem av seks læreres uttalelser kan knyttes til dette undertemaet. Jostein er den eneste som ikke forstår dybdelæring i retning av disse begrepene. Forståelse virker å være viktig for å kunne oppnå dybde i læringen, noe som vises i sitatet til Ole: *«For du må kunne forstå, ikke sant? Ikke bare pugge»*. Dette viser at dybdelæring er mer enn bare å øve til prøver, det handler om elevenes forståelse. Martin, Arvid og Karsten har også en tydelig forståelse for at dybdelæring handler om å få en dypere forståelse. Dette representeres i sitatet til Martin: *«Hvis jeg skal dele opp ordet så er det jo på en måte å få en dypere forståelse for det man lærer. Hvorfor lærer man det man gjør, hvorfor gjør vi det vi gjør, sant?»*. At dybdelæring handler om økt forståelse er i tråd med det Kunnskapsdepartementet (2015-2016) skriver om at elevene skal tilegne seg varig og god forståelse, og kan også forstås på bakgrunn av at elevene skal tilegne seg mer fagspesifikk kompetanse som er ett av fire kompetanse-områder Ludvigsen-utvalget anbefaler som grunnlag for fornyelse av skolens innhold (NOU 2015:8, 2015).

Mindor forklarer hvordan han forstår dybdelæring på en litt annen måte enn lærerne i de foregående eksemplene. Likevel snakker han òg om en form for fordypning, da det kan knyttes til å kunne noe

grundigere. Ifølge NOU 2014:7 (2014) er det viktig at elevene får mulighet til å fordype seg, noe NOU 2015:8 (2015) tar videre der de skriver at fordypning er noe læreren må gi elevene tid slik at dybdelæring skal skje.

*Mindor: «... når det er snakk om dybdelæring da skal du på en måte lære mer grundig en ting. Altså du skal lære det fra grunnen av. Når jeg tenker på det så er det viktig for meg når du skal lære elever noe, da er det viktig hvor du starter. Altså progresjon i læringen, det er det som er kjernen i hele greien».*

Progresjon og det å bygge på det elevene allerede kan, er en viktig del av forståelsen til Mindor. Mindors forståelse for dybdelæring som begrep gir støtte til at progresjon er en viktig forutsetning for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016; NOU 2014:7, 2014; NOU 2015:8, 2015). At læreren har kunnskap om elevenes motivasjon og forutsetninger for å tilrettelegge for progresjon trekkes frem av Skaalvik og Skaalvik (2018), og støtter Mindors forståelse av at man må bygge på det elevene allerede kan. Dette kan tyde på at Mindor har en forståelse av dybdelæring med bakgrunn i en kognitiv tilnærming der det i en slik tilnærming er sentralt at man knytter ny kunnskap til allerede etablert kunnskap (Gilje et al., 2018).

Dybdelæring handler om gradvis utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde (NOU 2014:7, 2014). Dette gis ytterligere tyngde av Rahkola og Nilsen (2019) som finner at et moment i lærernes forståelse av dybdelæring er utvikling av bedre forståelse av begreper. Dette støttes av både Karsten og Arvid, som begge forstår begrepsforståelse som et sentralt aspekt ved dybdelæring. Dette fremstilles i sitatet til Arvid: *«Det er vanskelig å si, men det er ikke tvil om at tid er viktig (...). Også må du bruke tid på begrep, og å få en forståelse for det, også må du skaffe innhold i begrepene med dybdelæring»*. Sitatet viser at tid er en viktig faktor for å kunne oppnå dybdelæring, noe også Skaalvik og Skaalvik (2018) og Kunnskapsdepartementet (2015-2016) vektlegger i læringsprosessen.

#### 4.1.2 Å se sammenhenger og anvende kunnskap

Flere av kroppsøvlingslærerne forstår dybdelæring som at elevene skal lære å se sammenhenger. Dette er i tråd med det Kunnskapsdepartementet (2015-2016) skriver må til for å øke elevenes læringsutbytte. Oles forståelse av dybdelæring kobles til at elevene skal se sammenhenger mellom fag: *«Ikke se faget adskilt. Og kanskje det er det dybdelæring faktisk skal være. At alle fagene, eller hva skal jeg si? Får mulighet til å se alle fagene i hop»*. Kunnskapsdepartementet (2015-2016) mener elevene må få hjelp til å se sammenhenger, noe som også kommer til uttrykk i Oles forståelse: *«Si det aktivt. Fortelle elever, vise dem, du må vise dem sammenheng. Hvor er det disse fagene krysser sammen? Hva er det som finnes i ett fag som kan brukes her?»*. Oles refleksjoner kan tolkes i lys av

en sosiokulturell tilnærming til dybdelæring, hvor dybdelæring er avhengig av produktive dialoger og elevenes forståelse av hvilke kunnskapsområder de arbeider med. Læring ses her på som prosesser hvor sosial samhandling og kognisjon ses i sammenheng, der samhandling kan skape endring i elevenes kognitive funksjoner (Gilje et al., 2018).

At sammenhenger er sentralt for dybdelæring støttes opp av Jostein, Martin, Karsten og Arvid. Jostein beskriver dybdelæring slik: «*Dybdelæring det synes jeg er litt sånn fra fag til fag. (...) litt sånn fellesnevner i både matte og naturfag og kroppsøving er jo at du skal gjerne se litt sammenhenger, hvordan ting henger sammen*». Jostein vektlegger å se sammenhenger mellom fag i sin forståelse for dybdelæring. Karsten og Arvid trekker inn «perspektiver» i sin forståelse av dybdelæring. Dette er analysert til å handle om å se sammenhenger, noe sitatet til Karsten uttrykker: «*... greie å se sammenhenger i et større perspektiv enn bare det å lære fakta i ett fag*». Arvid utdyper hva han legger i begrepet perspektiver: «*trekke inn ulike fag, det er vel det perspektiv handler om da. At de ulike fagene ser på det samme temaet på kanskje litt ulike måter*». Arvid og Karstens forståelse for at dybdelæring handler om perspektiver kan kobles til beskrivelsen av dybdelæring i NOU 2015:8 (2015). Ifølge NOU 2015:8 (2015) handler dybdelæring om at elevene skal forstå temaer på tvers av kunnskaps- eller fagområder, der dybdelæring vil kunne føre til at elevene lettere kan overføre læring fra ett fag til et annet (NOU 2015:8, 2015). Dette kan tolkes å være en konsekvens av at elever gjennom ulike fag ser på det samme temaet. Sitatet til Arvid viser en forståelse for at man må trekke inn ulike fag i undervisningen for at dybdelæring skal skje. Funnene gir dermed ytterligere tyngde til det Brattenborg et al. (2021) finner i sin studie om at lærerne knytter tverrfaglighet og samarbeid mellom fag til begrepene dybdelæring og kompetanse. Ole, Jostein, Martin, Arvid og Karstens forståelse samsvarer med det Kunnskapsdepartementet (2015-2016) skriver om at elevene gjennom dybdelæring skal kunne se sammenhenger mellom fag og løse problemer i nye sammenhenger. Større oppmerksomhet mot at elever skal se sammenhenger trekkes frem av Brattenborg et al. (2021) som en endring halvparten av lærerne ser for seg i møte med LK20. Dette vektlegger fem av seks lærere i denne studien. Å se sammenhenger i og mellom fag er en sentral del av læreres forståelse av dybdelæring ifølge Rahkola og Nilsen (2019). Funnene i dette undertemaet støtter dermed tidligere forskning.

Ole og Arvid har en forståelse for at dybdelæring handler om å anvende kunnskap. Ole mener dybdekunnskap kan brukes til å skape og utvikle: «*Å utvikle noe mer. Enten utvikle den videre eller kanskje komme med noe nytt ut ifra den kunnskapen*». Dette er interessant i lys av Østern et al. (2019) sin forståelse av læring som en skapende prosess, der performative læringsprosesser skjer når elevene sanser, beveger, relaterer, tenker, skaper, samhandler, agerer og uttrykker. Det å bruke dybdekunnskapen til å skape eller utvikle noe mer kan også tolkes til å bruke det man har lært på

ulike måter i kjente og ukjente situasjoner. Oles forståelse har også sammenheng med Utdanningsdirektoratet (2019a) sin definisjon av dybdelæring hvor det å bruke det man har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner er sentralt.

#### 4.1.3 Dybdelæring som bevisstgjøring

Bevisstgjøring er i denne studien ment som en prosess hvor elevene blir mer oppmerksomme på hvorfor de gjør det de gjør, og forstår meningen bak aktiviteter og innhold i undervisningen. Ifølge Jostein må du: «... være ganske bevisst på den prosessen du er i for å bli god i dybdelæring».

Metakognisjon og involvering i egen læringsprosessen trekkes frem av Kunnskapsdepartementet (2015-2016) som sentralt for dybdelæring. Refleksjon, metakognisjon og elevinvolvering kan kobles til Josteins forståelse av hva som må til for å oppnå dybdelæring:

*Jostein: «Jeg tror at du må ha for det første ganske flinke elever som er veldig bevisst på hvorfor lærer vi dette (...). Jeg tror kanskje det blir sterkere faglig skille etter hvert. Det er min hypotese dersom man kan si det».*

Jostein mener dybdelæring forutsetter elever som er bevisste og at læringen gjøres til deres eget materiale. Dette kan tolkes til å omhandle metakognisjon og involvering, da det handler om elevenes bevissthet i egen læringsprosess. Josteins forståelse av at dybdelæring kan føre til et faglig skille virker ikke å være i tråd med intensjonene i fagfornyelsen. Ludvigsen-utvalget legger til grunn at skolen nå i høyere grad skal legge til rette for varig læring og god progresjon og mener dybdelæring er avgjørende for at elevene senere skal fungere i et mer komplekst samfunn (NOU 2014:7, 2014). Det virker derfor å være en motsetning mellom Josteins prediksjoner av utfallet av dybdelæring og styringsdokumentenes intensjoner. Josteins forståelse knyttet til bevisstgjøring skiller seg fra de andre lærernes forståelse når de forteller om dybdelæring generelt, likevel er bevisstgjøring noe flere lærere kobler direkte til kroppsøvningsfaget, noe som presenteres i neste hovedtema.

#### *Oppsummering*

Lærernes forståelser av dybdelæring som begrep og konsept i skolen generelt kan på bakgrunn av fremstilte sitater i stor grad knyttes til styringsdokumentenes beskrivelser av dybdelæringsbegrepet. Kroppsøvningslærernes forståelse av dybdelæring handler om fordypning, forståelse og begreper, se sammenhenger, anvende kunnskaper samt bevisstgjøring. Sentralt for lærernes forståelse er det å se sammenhenger, da fem av seks lærere uttrykker at dette er viktig, samt fordypning, forståelse og begreper. Det virker derfor å være bred enighet om enkelte momenter. Samtidig er det også noen ulikheter i lærernes forståelse av dybdelæring. For eksempel er det bare Jostein som ikke forstår dybdelæring i tilknytning til forståelse, fordypning og begreper. Jostein er også den eneste som omtaler bevisstgjøring i sine refleksjoner knyttet til dybdelæring generelt. Dette viser en variasjon i

lærernes forståelser. Det er derfor ikke en entydig forståelse som vokser frem. Likevel er alle momentene lærerne trekker frem uttrykk for hvordan dybdelæring kan forstås.

## 4.2 Dybdelæring i kroppsøving

Frem til nå har kroppsøvingslærernes generelle forståelse for begrepet blitt fremstilt. I det følgende vil hvordan lærerne forstår dybdelæring spesifikt i kroppsøving beskrives. Dette hovedtemaet er inndelt i fire tilhørende undertemaer.

### 4.2.1 Bevisstgjøring

«Bevisstgjøring» er valgt som navn på undertemaet da det handler om informantenes beskrivelser av en forståelse for at elevene skal få større innsikt i hvorfor de gjør som de gjør i undervisningen, samt hva som er målet og meningen bak. En slik forståelse av dybdelæring kan relateres til at elevene skal få kunnskap om noe, noe Birch et al. (2019) henviser til som *knowledge that*. Fire av informantenes utsagn knyttes til en forståelse av at dybdelæring i kroppsøving handler om bevisstgjøring. I den sammenheng ønsker jeg å løfte frem et fremtredende sitat fra Martin. Sitatet beskriver hva dybdelæring i faget kan handle om: «*At de forstår at det ligger noe dypere bak enn bare å komme og være i aktivitet, dusje og gå*». For Martin handler dybdelæring om at elevene skal være bevisste og forteller videre hvor viktig refleksjon og å koble på hjernen er for dybdelæring.

Martin: «*For dersom man ikke er bevisst og, og får i gang den refleksjonsbiten så tenker jeg at da vil du ikke klare å oppnå på en måte den dybdelæringen. For hvis du bare handler og utfører på automatikk så tror jeg du vil sitte igjen med mye mindre enn hvis på en måte du, du kobler opp topplokket også, og får en forståelse for hva man må gjøre*».

Dette kan tyde på at det er viktig å legge opp det Østern et al. (2019) betegner som kognitive prosesser; refleksjon og meta-refleksjon. Likevel mener Martin kroppen må være en viktig del i læringen, da elevene skal handle og utføre. Dette kan tolkes som om at det må legges til rette for performative læringsprosesser (Østern et al., 2019). På den måten kan Martins forståelse av dybdelæring både handle om at elevene skal tilegne seg *knowledge that* og *knowledge how* i kroppsøving i tilknytning til dybdelæring (Birch et al., 2019).

### *Dybdelæring som bevisstgjøring gjennom begreper og bevegelsesaktiviteter*

Karsten viser en forståelse for dybdelæring i kroppsøving der han vektlegger bevisstgjøring for begreper og bevegelser i læringsarbeidet. Å knytte inn begreper, også fra andre fag i kroppsøvingsundervisningen kan, ifølge Karsten, bidra til å skape dybdelæring. Han forteller at når elevene står på hodet, kan man lære dem begreper som tyngdepunkt og støtteflate, som opprinnelig er begreper fra fysikken. Videre viser Karsten til et eksempel der elevene skal bevisstgjøres gjennom en bevegelsesaktivitet.



Karsten: «Hvor bevisst må du være i å kjenne din egen kropp? Altså dette med å knipe igjen rompa, hva betyr det? Jo, det medfører at du fikserer hofta, du dreier hofta litt og en del slike ting, slik at du «toucher» faktisk innom ulike emner».

Elevene skal ikke bare gjøre øvelsen, de skal bli bevisst hvordan øvelsen kjennes på kroppen og hvilken betydning dette har for bevegelsen, altså en form for *knowledge that* (Birch et al., 2019). På bakgrunn av dette kan det virke som det kroppslige er viktig for Karsten, noe som kan tolkes i lys av Østern et al. (2019) sin tilnærming til dybdelæring, hvor dybdelæring er både kroppslig, skapende, affektiv, kognitiv og relasjonell på samme tid. På den måten blir kroppslig læring viktig da kroppen trekkes med i læringsprosessene (Østern et al., 2019). Ifølge Martin handler dybdelæring ikke bare om å gjennomføre en aktivitet, elevene skal også få forståelse for hvorfor de holder på med aktiviteten. Sitatet under viser hvordan Martin forstår dybdelæring i kroppsøving kan være:

Martin: «At man har en forståelse for at fotball er ikke bare fotball (...), vi gjør det for at de skal kjenne på hvordan vi samarbeider, inkluderer, hvordan jeg kan gjøre meg eller deg bedre med mine ferdigheter, hvordan kan jeg få den personen til å trives med å spille fotball som kanskje ikke trives med å spille fotball. Sant?».

Ifølge Martin skal elevene *kjenne* på hvordan de samarbeider og inkluderer, noe som kan tolkes som å få kroppen til å frembringe følelser. Ifølge Østern et al. (2019) påvirker følelser, stemninger, kommunikasjon og relasjoner læringen direkte, og skapes på kroppslig vis. Kroppen blir dermed en del av læringen, der læringen har en dybde ved seg da den ikke skjer uavhengig av det emosjonelle, kroppslige og det kognitive (Østern et al., 2019). Gimre (2020) mener dybdelæring i kroppsøving kan handle om samspillet mellom å føle, tenke, reflektere og handle, noe det virker som Martin også legger til grunn for sin forståelse av dybdelæring i kroppsøving. Sitatet til Martin kan òg tolkes i lys av at elevene tilegner seg *knowledge that* gjennom *knowledge how* (Birch et al., 2019). Elevene tilegner seg kompetanse i å delta, samhandle og kommunisere, som er en av de fagovergripende kompetansene (NOU 2015:8, 2015), gjennom å spille fotball.

#### *Dybdelæring gjennom bevisstgjøring for respekt og samarbeid*

En forståelse for at lærernes arbeid med å bevisstgjøre elevene kan ha et overordnet formål med utgangspunkt i «fagrelevans og sentrale verdier» kommer frem i det Ole, Martin og Jostein forteller om dybdelæring i forbindelse med respekt og samarbeid. De viser en forståelse for at dybdelæring i kroppsøving kan handle om å bli bevisst egen rolle som samarbeidspartner og medmenneske, noe som kan ses i sammenheng med at elevene skal få kompetanse i å delta, kommunisere og samhandle (NOU 2015:8, 2015). Dette oppsummeres av Jostein: «I alle fall dersom du skal ha en slik dybdelæringsperspektiv opp i alt, at de skal være bevisst på at de deltar på en god måte, at de skal

være inkluderende og være en god medspiller og alt det der». Ole forstår respekt og samarbeid som viktige aspekter elevene skal lære i arbeidet med dybdelæring i kroppsøving. Han uttrykker at det er viktig at elevene: «*Må lære å høre andre folks meninger, at du må lære å samspille med hvem som helst, uansett forutsetninger og sånt, at de har noe viktig å bidra med*». Det at alle lagmedlemmene betyr noe, at ingen får bestemme over andre og å øve på å komme til enighet, er ifølge Ole noe som gjennomsyrrer alle sider ved livet, og kan tyde på at dette er kunnskaper elevene skal anvende i andre situasjoner i livet (Birch et al., 2019). En slik forståelse for dybdelæring i kroppsøving kan knyttes til en sosiokulturell tilnærming til dybdelæring, hvor læring handler om samhandling mellom elever og om endringer i kognitive funksjoner (Gilje et al., 2018). Forståelsen til Ole, Martin og Jostein kan også ses i lys av det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020c), selv om ingen av de uttrykte en eksplisitt forståelse for dette direkte. Det er derfor grunn til å tro at en forståelse for at dybdelæring kan fremmes gjennom bevisstgjøring for respekt og samarbeid, er tilegnet på bakgrunn av egne erfaringer og tanker.

#### *Dybdelæring som bevisstgjøring av trening, kropp, helse og livsstil*

I analysen kom det frem en forståelse av at dybdelæring i kroppsøving handler om bevisstgjøring knyttet til trening, helse og kosthold. At elevene skal få forståelse for hvorfor det er viktig å være i bevegelse og hvordan trene og spise riktig er sentralt for Ole, Martin og Josteins forståelse. Jostein forteller om treningsprosjekter de har gjennomført hvor elevene planlegger øktene selv. Erfaringene hans tilsier at det alltid er noen elever som planlegger for mye, og andre for lite. Ifølge Jostein bidrar dette til dybdelæring: «*Bli mer bevisst på den biten da. Det tenker jeg er den dybdelæringsbiten i kroppsøving*». Ole mener elevene må få kunnskap som gjør dem i stand til å ta bevisste og kunnskapsbegrunnende valg: «*Så dersom man kan gi elever kunnskap om hvorfor vi må bevege oss. Hva er premien? Hva får du igjen fra å være aktiv? Hva får du igjen fra å spise sunt?*». I den forbindelse mener Ole det er viktig å snakke med elevene om livsstil, sykdommer, fysisk aktivitet og kosthold. Dette knyttes til bevisstgjøring da det handler om at elevene skal forstå meningen bak det de gjør. En slik bevisstgjøring kan bidra til at elevene tilegner seg verktøy til å ta ansvarlige livsvalg som er en viktig side ved det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Kroppsøving skal også medvirke til å fremme god psykisk og fysisk helse. Slik kan Ole og Josteins forståelse ses i lys av *folkehelse og livsmestring*, samtidig som forståelsen inneholder elementer man kan finne igjen i kjerneelementet *bevegelse og kroppsleg læring* (Utdanningsdirektoratet, 2020c). At elevene skal få kunnskap om trening, helse livsstil og kropp, kan tolkes i lys av fagrelevans og sentrale verdier i læreplanen for kroppsøving. I den delen står det tydelig at faget skal legge til rette for at elevene utvikler kompetanse knyttet til helse, trening, livsstil og at faget skal stimulere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Resultatene tyder dermed på at bevisstgjøring av fagets overordnede mål og verdier kan være en inngang i arbeidet mot elevenes dybdelæring.

### *Individrelatert bevisstgjøring for å oppnå dybdelæring*

Ifølge Aasland og Engelsrud (2018) kan dybdelæring skapes ved at elevene reflekterer over seg selv og egen læring. En slik forståelse for dybdelæring er også å finne hos Jostein og Karsten. Deres utsagn er analysert til å omhandle en forståelse for at dybdelæring i kroppsøving handler om individrelatert bevisstgjøring. Dybdelæring handler her om at elevene skal forstå egne forutsetninger og hvilke tilpasninger som vil passe dem best. Jostein uttrykker eksplisitt at dybdelæring handler om å bli mer bevisst. På spørsmålet om hva elevene skal bli bevisst, svarer han: *«Egen utvikling av hva som må til for å bli god i det og det. Hva må jeg gjøre for å bli bedre?»*. Med det mener Jostein elevene skal bli mer selvbevisste og reflekterte rundt hva som passer og ikke passer, og hva som er god trening og helse for den enkelte. Dette støttes opp av Karsten: *«Også kanskje få de til å tenke på hvilke muligheter de har. At de kanskje er litt bevisst ... at de ser begrensningene sine. Hvis jeg skal få til dette, hva må jeg jobbe mere med da?»*. Denne forståelsen av dybdelæring kan tolkes til at elevene skal finne ut mer om «hvem de er», noe som ifølge Birch et al. (2019) ikke er et overflattisk prosjekt da det krever evne til å kritisk tenking og å kunne se sammenhenger.

### *Mulighetene for dybdelæring gjennom bevisstgjøring*

Dybdelæring i kroppsøving handler ikke bare om valg av aktiviteter. Dybdelæring er også et spørsmål om bevegelesglede, helse, ferdigheter og/eller kroppslige erfaringer (Standal et al., 2020). De fire kroppsøvingslærernes forståelse for dybdelæring gjennom bevisstgjøring støtter dette. Lærerne vektlegger ulike aktiviteter og momenter i sin forståelse av dybdelæring som bevisstgjøring. Dette tyder på en potensiell bredde for dybdelæring i faget hvor bevisstgjøring gjennom refleksjon er en sentral del av læringsarbeidet på tvers av tematikker og aktiviteter i faget. Bevisstgjøring kan derfor legges til rette for gjennom et bredt spekter av aktiviteter. Brattenborg et al. (2021) kobler dybdelæring i kroppsøving til å reflektere over hvordan man i lagspill kan oppnå god samhandling, hvordan fysisk aktivitet påvirker helse og kroppslige funksjoner og hvordan man kan få fremgang i ulike bevegelses-aktiviteter. Funnene i denne studien gir ytterligere tyngde til Brattenborg et al. (2021) sine funn.

At bevisstgjøring er sentralt for lærernes forståelse av dybdelæring ligger nært faget forstått som et lærings- og danningsfag, da man gjennom å legge til rette for bevisstgjøring kan arbeide med fagets kjerneelementer, de tverrfaglige temaene og sentrale verdier. Ifølge studien til Brattenborg et al. (2021) tok ingen av lærerne direkte utgangspunkt i beskrivelsen av kjerneelementene da de fortalte om viktige kompetanser i faget. Likevel var flere av kompetansene lærerne trakk frem beskrivende for kjerneelementene i kroppsøving, og dekte sentrale prinsipper og verdier i faget (Brattenborg et al., 2021). Bare Josteins uttalelser knyttet til bevisstgjøring kan direkte kobles til kjerneelementene, da det var i forbindelse med hvordan kjerneelementene kan inngå som en del av dybdelæring han

uttalte seg om bevisstgjøring. De andre lærernes uttalelser om bevisstgjøring står ikke i direkte relasjon til kjerneelementene eller de tverrfaglige temaene, men kan i stor grad tolkes på bakgrunn av dem.

*Hva* elevene skal lære i kroppsøving er noe uklart, noe som er en utfordring i faget (Standal et al., 2020). Kanskje kan et fokus på elevenes bevisstgjøring være med på å gjøre det tydeligere for elevene hva de skal lære i faget? Sæle (2017) mener kroppsøvingslærere må ta et oppgjør med fagets instrumentelle idrettspraksis. Ut fra lærernes forståelse for bevisstgjøring som sentralt for dybdelæring, kan det være grunn til å tro at dette kan være med på å dreie faget mot mer helhetlig pedagogisk og faglig danningsstenkning, og at man på denne måten ivaretar hensynet til mål og læringsutbytte på en bedre måte (Redelius et al., 2015; Sæle, 2017). Til slutt er det verdt å nevne at verken Arvid eller Mindor bruker begrepet «bevisstgjøring» direkte og heller ikke beskriver det som dreier seg om å «bevisstgjøre» når de forteller om tilrettelegging for læring i dybden i kroppsøving. Dette synliggjør at det finnes ulike forståelser av dybdelæring i en kroppsøvingskontekst.

#### 4.2.2 Bredde eller dybde – motsetninger eller gjensidige forutsetninger?

Forholdet mellom bredde og dybde i kroppsøving er analysert til å også omhandle forholdet mellom dybdelæring og overflatelæring, da flere av lærernes uttalte forståelser av dybdelæring og overflatelæring kan kobles direkte til dette. I intervjuene ble kroppsøvingslærerne spurt om deres syn på om elevene skal kunne mye om litt eller litt om mye i kroppsøving med tanke på dybdelæring. Dette er et interessant spørsmål da kroppsøvingslærere ifølge Birch et al. (2019) bør ta stilling til om elevene «skal kunne mye om litt eller litt om ganske mye» for å stimulere til livslang bevegelsesglede. Her ser det ut til å være litt splittelser blant lærerne. Mindor mener på en side at «... *hvis du tenker på hele løpet med kroppsøving, i tretten år, så har jo du all verdens med tid til å lære mye om mange ting. På så lang tid, sant?*». Sitatet tyder på at Mindor mener elevene har mulighet til å lære mye om mye. Likevel uttrykker Mindor i intervjuet en forståelse for at dybden er viktig for dybdelæring, noe som skiller seg fra overflatelæring som ifølge han handler om at man skal litt innom alt. Ifølge Mindor er det da bedre å «... *legge til sides noe, også lære noe grundigere. Det er for meg dette med dybdelæring*». En som synes spørsmålet om bredde eller dybde er vanskelig å svare på er Martin.

Martin: «*Jeg tenker den bredden i større grad, og det står jo i planene nå også at det skal være et bredere utvalg ... av hva skal jeg si? Aktiviteter og slikt nå enn før. Samtidig så får du ikke den dybden. (...) men samtidig, dersom du greier å knytte det sammen, på den bredden, så kanskje en greier det likevel. Selv om man ikke går så dypt som en kanskje ville ha ønsket da om tre ting kontra femten ting (...) Vet ikke*».

Ifølge Martin og Mindor virker det ikke å være et entydig svar på spørsmålet. Ifølge Birch et al. (2019) er det vanskelig å si om allsidighet skaper grobunn for å gjøre dypdykk i egen identitet eller om allsidig motorisk læring står i kontrast til dybdelæring, denne utfordringen ser det ut til at Martin erkjenner. Ifølge de andre informantene kan dybdelæring dras både i den ene og den andre retningen. Karsten og Jostein mener svaret er litt om mye. Karsten har en forståelse som tyder på at bredden kan handle om overflatelæring, eller det han kaller grunnleggende ferdigheter. Han trekker paralleller mellom dybdelæring og overflatelæring, og mener disse begrepene for læring henger sammen: «Jeg tror at det krever faktisk en del overflatelæring, i anførselstegn her, for å kunne gå i dybden for å forstå dette med dybdelæring, altså for å gi en bredere forståelse av fag». Ifølge Kunnskapsdepartementet (2015-2016) står overflatelæring i kontrast til dybdelæring, der overflatelæring er innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng. Dette stemmer ikke overens med Karstens tanker om at dybdelæring og overflatelæring henger sammen.

I motsetning til Karsten og Jostein, forstår Arvid og Ole at elevene bør lære mye om litt i kroppsøving. Dette representeres i sitatet til Ole: «Ja, å gå mer i dybden. Mye bedre forståelse. Det kan for min del være at du kanskje ikke kan mange ting om alt, men de tingene du kan, har du fordypet deg skikkelig i». Ifølge Kunnskapsdepartementet (2015-2016) er det viktig med en viss bredde for at elevene skal kunne sette kunnskapen og forståelsen inn i en større sammenheng. Dette kan ses som en liten motpol til beskrivelsen til Ole.

Rahkola og Nilsen (2019) finner i sin studie at et moment ved lærernes forståelse er større bredde enn dybde, noe resultatene fra denne studien ikke eksplisitt viser da det her er store variasjoner i lærernes forståelser. Lærerne uttrykker en forståelse som kan kobles både til *knowledge that* og *knowledge how* (Birch et al., 2019). Bredde kan på mange måter se ut til å handle om at elevene skal tilegne seg mer teoretisk kunnskap, eller kunnskap *om* noe, men kan også handle om at elevene skal være i aktivitet gjennom et bredt spekter av aktiviteter. På den andre siden kan bredde handle om at elevene skal tilegne seg bedre teknikk på enkelte områder, som kan tyde på at elevene skal tilegne seg en dybde gjennom en høy ferdighetsutvikling (Birch et al., 2019). Det er altså mulig å argumentere for at tilnærminger gjennom både bredde og dybde kan brukes i kroppsøving for å støtte dybdelæring i faget. Utdanningsdirektoratet (2019b) legger opp til et mindre idrettsrettet fag hvor elevene skal oppleve mer variasjon i undervisningen. En tilnærming hvor varierte former for fysisk aktivitet og grunnleggende, generelle bevegelseserfaringer for å utvikle grunnleggende bevegelsesevner, virker derfor å være mest «riktig».

### *Oppsummering*

At dybdelæring i kroppsøving kan forstås som bevisstgjøring er et sentralt funn som utgår fra analysen. Bevisstgjøring kan knyttes til bevegelsesaktiviteter, begreper, respekt og samarbeid,

trening, kropp, helse og livsstil samt til at eleven skal bli bevisst egne forutsetninger, muligheter og begrensninger. Dette synliggjør en bredde i potensialet for bevisstgjøringen i kroppsøving. Bevisstgjøring kan kobles til det Birch et al. (2019) betegner som *knowledge that*. Flere av lærernes eksempler viser at *knowledge that* kan tilegnes gjennom *knowledge how*. Det er store variasjoner i lærernes forståelse av om elevene skal kunne litt om mye eller mye om litt. Ut fra lærernes forståelser ser det ut til at man kan argumentere for begge deler. Bredden i faget viser seg ut fra lærernes forståelser å kunne omhandle flere ting.

### 4.3 Implementering av dybdelæring i kroppsøving

Dette hovedtemaet omhandler kroppsøvingslærernes forståelse i forbindelse med implementering av dybdelæring i kroppsøvingsfaget, og har tre tilhørende undertemaer.

#### 4.3.1 Justering vs. videreføring av praksis

Ifølge Andreassen (2016) må lærerne teoretisere og utforske hva de nasjonale retningslinjene har å si for egen praksis med tanke på å kunne begrunne og legitimere egne valg i lokalt læreplanarbeid. Å se på lærernes forståelse for hvordan deres praksis vil påvirkes i møtet med dybdelæring og ny læreplan er derfor interessant. Brattenborg et al. (2021) finner at det er ulike forståelser blant lærerne knyttet til implikasjoner ved fagfornyelsen. Videre finner de at operasjonaliseringen av undervisningsarbeidet er utydelig beskrevet og at det er varierende om lærerne mener implementeringen vil føre til endringer eller ikke. Noen er åpne for store endringer, mens andre mener undervisningen kan foregå slik som før (Brattenborg et al., 2021). I likhet med studien til Brattenborg et al. (2021) viser denne studien at det finnes kontraster i lærernes forståelser. I den sammenheng kan lærernes beskrivelser deles i to kategorier: dybdelæring krever justering av praksis, og videreføring av praksis for å oppnå dybdelæring. Arvid, Ole, Mindor og Karsten mener dybdelæring krever justering av praksis.

*Arvid: «Dybdelæring i kroppsøving handler om at vi må arbeide på en helt annen måte enn det vi gjør i dag. Fordi da må vi ta for oss ett mye større tema. Som for eksempel styrketrening, utholdenhet og kroppen. Også ha litt sånn fokus på det over lengre tid. Kanskje lære mer om hvordan alt henger sammen».*

For Arvid krever dybdelæring at nåværende praksis endres, og foreslår en justering av praksis i denne retningen: «Hvis vi skal ha dybdelæring i kroppsøvingsfaget så kan vi tenke mer mål før vi tenker innhold. Og da kan vi få til litt mer dybdelæring. Jeg vet ikke». Endringen mener Arvid kan være i form av å strukturere undervisningen i overordnede temaer, noe som kan gjøre at elevene lettere ser sammenhenger på tvers av temaer. Brattenborg et al. (2021) finner at målsettinger i undervisningen

må endres som et utfall av fagfornyelsen, noe forståelsen til Arvid støtter opp da han forteller at det kan være grunn til å tenke mål før innhold i planleggingsarbeidet.

Mindor, Martin, Jostein og Arvid forstår det slik at praksis må endres for å innfri forventningene til dybdelæring. Martin og Jostein forstår at praksis må justeres i form av mer refleksjon, noe sitatet til Martin representerer: *«Jeg tror nok jeg kan være enda flinkere til å involvere elevene og få elevene til å reflektere og tenke mere over hva vi gjør på»*. En slik forståelse er i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2019b) skriver om at elevene i større grad enn tidligere skal reflektere over egen utvikling og medvirke i egen læringsprosess. Ole forteller at det er enkelte sider ved nåværende praksis som er kritiske med tanke på dybdelæring. Det som er spesielt kritisk, ifølge Ole, er at *«Elever gjør det uten at de får mye forståelse av hva som er vitsen med det»*. Dette kan kobles til elevenes bevisstgjøring. Bevisstgjøring er og noe Jostein mener må bli en sentral del av praksis fremover: *«Det å bli mer bevisst, det gjør kanskje at vi må tenke litt mer egentrening, litt mer sånn egenfokusert idretter. Heller ha litt mer sånn individuell tilpassing og det»*. Å legge til rette for mer egentrening og egenfokuserte idretter ser derfor ut til å være noe Jostein vil gi mer rom for nå når dybdelæring er kommet inn i læreplanen. Josteins uttalelse virker å være litt i strid med hvilke endringer Utdanningsdirektoratet (2019b) mener fagfornyelsen vil føre til. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019b) skal det nemlig være en dreining i kroppsøvfingsfaget mot et mindre idrettsrettet fag, der det i større grad enn tidligere skal legges til rette for et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter. Aasland et al. (2020) er kritisk til om man greier å endre et fag med så sterke røtter i idretten. Det kan tyde på at Jostein har en forståelse for dybdelæring som er påvirket av en idrettsdiskurs. Likevel bør idrettsaktivitetene brukes til å arbeide med kompetansemålene (Aasland et al., 2020), som gjør at dette nødvendigvis ikke er en «feil» forståelse. Det å se sammenhenger mellom fag er tidligere påpekt som en vesentlig forståelse av dybdelæring hos lærerne. Dette kommer også til uttrykk hos flere når de beskriver dybdelæringens implikasjoner for egen undervisningspraksis.

Lærernes forståelser kan tyde på at praksis bør justeres på flere områder, men det virker ikke å være enighet rundt hva denne endringen skal innebære. Temabasert undervisning, større fokus på mål og å se sammenhenger, trekke inn kunnskap fra andre fag, mer elevinvolvering, refleksjon og at elevene skal bli mer bevisste trekkes frem. Dette ligner på funnene til Brattenborg et al. (2021) som finner at halvparten av lærerne ser for seg endringer i form av større oppmerksomhet på å se sammenhenger, refleksjon, økt elevmedvirkning og å anvende kompetanse på tvers av temaer. Forskning viser at kroppsøvfingsfaget forblir tradisjonelt og i liten grad tar til seg fagfornyelse (Arnesen et al., 2013; Moen et al., 2018). Skal man nå endringene Ole, Arvid, Mindor og Martin foreslår, kan det tyde på at man må gjøre noe med undervisningspraksisen i kroppsøving, noe som kan være utfordrende da undervisningspraksisen er forankret i gamle tradisjoner, vaner og skikker (Redelius et al., 2015).

Ifølge Takøy (2020) krever innføringen av dybdelæring endringer i lærernes arbeidsprosesser. Dette virker ikke å være gjennomgående for alle lærernes forståelse i denne studien. Svarene til Karsten og Jostein tyder på at forlengelse av nåværende praksis kan føre til dybdelæring. Selv om Karsten har en forståelse for at breddekunnskap må få større plass i undervisningen enn tidligere, skiller Karstens forståelse seg ut da han mener dybdelæring er noe han har drevet med uten at noen har kalt det dybdelæring: «... dette er jo det jeg faktisk har drevet med. Dette er ikke nytt for meg. Dette er ikke en ny måte å tenke på». Karstens begrunnelse for at hans praksis fører til dybdelæring er hans brede erfaringsbakgrunn hvor han har vært innom det meste av idretter. Utdanningen hans og møte med mennesker fra ulike idretter har ført til en forståelse for idrett generelt. Dette kan tyde på at Karsten forstår egen kompetanse som positivt i sitt arbeid med dybdelæring. Ut fra dette kan det virke som Karsten har en forståelse for at videreføring av praksis kan føre til dybdelæring, men at noen endringer må til. I likhet med Karsten mener Jostein òg at han har en praksis som imøtekommer dybdelæring på noen punkter. Jostein forteller i forbindelse med møte med ny læreplan at «... jeg tror nok at vi vil gjøre mye av det samme som før», men beskriver ikke spesifikt hva som kommer til å videreføres.

Brattenborg et al. (2021) finner at flere lærere i liten grad har et bevisst forhold til hvordan fagfornyelsens endringer virker inn på undervisningen. Resultatene i denne studien gir grunn til å argumentere for at lærerne har flere reflekterte tanker om hva dybdelæring vil si for deres praksis. På bakgrunn av at fire informanter forstår at dybdelæring krever justering av nåværende praksis, er det grunn til å tro at fagfornyelsen vil føre til flere endringer i undervisningen, noe som skiller seg fra det Brattenborg et al. (2021) finner om at fagfornyelsen vil føre til få endringer i undervisningen.

#### 4.3.2 Hvordan planlegge for dybdelæring

Undertemaet viser hvordan kroppsøvingslærerne forstår at de kan planlegge for dybdelæring. Flere lærere beskriver en forståelse i tråd med det læreplanen legger i sine intensjoner, både når det gjelder kjerneelementene, tverrfaglige temaer og tverrfaglighet gjennom å se sammenhenger. Funnene gir spesielt grunn til å tro at Karsten har en forståelse som kommer fra at han har lest og tolket læreplanen. Ifølge Karstens henger alt sammen: «Alle tingene som du snakker om kjerneelementene og så videre, vi har snakket om undervisningsmetoder, vi har snakket om tverrfaglige prosjekter (...). Alle disse tingene henger sammen. Jeg tror den totale saken der, det er det som virkelig er dybdelæring». Martin viser òg til en slik forståelse, bortsett fra at han synes det er vanskelig å svare på om de tverrfaglige temaene kan inngå som en del av dybdelæring. Det kan virke som både Arvid, Ole og Jostein har en forståelse for dybdelæring i kroppsøving med utgangspunkt i egne erfaringer og tanker, uavhengig av læreplanen. Dette støtter funnene til Rahkola og Nilsen (2019), som finner at lærernes forståelse i stor grad beror på egne erfaringer og meninger knyttet til



begrepet. Lærernes forståelser kan i ulik grad kobles til kategoriene temabasert undervisning, progresjon og kontinuitet samt dybdelæring gjennom økt tverrfaglighet. I forbindelse med dette vektlegger lærerne ulike momenter i sin forståelse, noe som viser at det er ulikheter.

#### *Temabasert undervisning – med utgangspunkt i kjerneelementene?*

Planlegging for dybdelæring kan ifølge Arvid og Ole basere seg på temabasert undervisning. Arvid forstår i den forbindelse at man må ha et overordnet mål i planleggingen.

*Arvid: «Vi må jo kanskje ha færre aktiviteter ... Ikke nødvendigvis færre aktiviteter men færre tema. Ikke orientering, basketball, osv. da. Ellers så kanskje vi kan tenke litt overordnet. At vi kan kjøre litt slik som vi har gjort. Men et overordnet fokus: denne perioden er det kondisjon i fokus, selv om vi driver med det og det og det».*

Dette kan tyde på at undervisningen fortsatt kan gjennomføres på tradisjonell måte, med temaer over perioder, slik Brattenborg et al. (2021) finner i sin studie. Hvor lange periodene skal være, forteller hverken Ole eller Arvid noe om. Likevel virker ikke Arvid så sikker på at dette er riktig veg å ta, da han avslutningsvis på spørsmålet svarer «Jeg vet ikke jeg, det er vanskelig». På grunn av dette er det grunn til å tro at temabasert undervisning ikke er sterkt forankret i Arvids forståelse, men at han forstår det som en mulig måte å planlegge undervisningen for å oppnå dybdelæring. En forståelse for at temabasert undervisning kan skape gode forhold for dybdelæring er også å finne hos Aasland et al. (2020) og lærerne i studien til Brattenborg et al. (2021). Takøy (2020) finner at elevene kan være med i planleggingsfasen med å foreslå tema. Dette kommenterer ikke lærerne i denne studien. Ut fra sitatene kan det tyde på at læreren selv skal stå for den overordnede planleggingen av undervisningen. Likevel er det flere lærere som har en forståelse for at det blant annet skal være rom for mer elevmedvirkning ved økt bruk av egentreningsperioder, noe som diskuteres i neste undertema. Dette kan tyde på at flere lærere mener elevene kan bidra i planleggingen av eget treningsopplegg i de spesifikke periodene lærerne har satt av i sitt overordnede planleggingsarbeid.

Arvid foreslår at kjerneelementene i kroppsøving kan være gjenstand for temaer, slik at aktiviteter kan planlegges ut ifra dem: «Ja, fokusområder. Også planlegger vi aktiviteter ut ifra de kjerneelementene». Det virker som Arvid forstår kjerneelementene som viktig for bevisstgjøring om hva faget handler om, noe som gir økt støtte til det Gilje et al. (2018) skriver om at kjerneelementene er viktig for bevisstgjøring til hva faget faktisk handler om. Ifølge Gilje et al. (2018) må elevene få tid til å arbeide med fagets kjerneelementer for å tilegne seg dyp forståelse. Lærerne ble i intervjuet spurt om hvordan kjerneelementene kan inngå som en del av dybdelæring. Der kom det frem en forståelse for at kjerneelementene kan brukes som grunnlag i arbeidet med dybdelæring hos både Martin, Mindor, Arvid og Karsten. Denne forståelsen representeres i sitatet til Martin: «Jeg tenker at

*kjerneelementene er superrelevante i forhold til dybdelæring*». Dette kan tyde på en forståelse for at kjerneelementer og dybdelæring er tett koblet sammen slik Birch et al. (2019) hevder.

Likevel er det ikke alle lærerne som forstår at det er en kobling mellom kjerneelementene og planleggingsarbeidet for elevenes dybdelæring i kroppsøving. Selv om Arvid foreslår kjerneelementene som utgangspunkt i planleggingsarbeidet for dybdelæring gjennom temabasert undervisning, forteller både han, Jostein og Ole at de ikke har satt seg ordentlig inn i kjerneelementene. Ole forteller: *«Jeg har lest over den også, men det er ikke noe som jeg har tenkt mer over altså. Jeg har tenkt mer på dette med dybdelæring- greia»*. Jostein mener han ikke har et godt svar på hvordan kjerneelementene kan inngå som en del av dybdelæring, og sier: *«Jeg håper jo det kommer en del gode undervisningsopplegg etter hvert, for den biten av det kan være litt vanskelig å tilpasse tenker jeg»*. Det virker derfor ikke å være helt klart hvordan kjerneelementene kan inngå som en del av dybdelæring i kroppsøving for noen av lærerne, og det er derfor en varierende forståelse for om dette kan være et bidrag i planleggingsarbeidet. Ifølge Annerstedt (2008) er en utfordring i kroppsøvingsfaget at praksisen er annerledes enn hva læreplanen fastsetter. Ut fra dette kan det være problematisk at ikke alle lærerne har satt seg inn i LK20, på bakgrunn av at det kan være utfordrende å drive en praksis i tråd med læreplanen når man ikke har innsikt i hva som står i læreplanverket. Likevel er det viktig å nevne at dette fortsatt er i startgroppen av innføringen av LK20, og det kan tenkes at lærerne i større grad vil sette seg inn i ny læreplan enn det de har gjort til nå.

#### *Progresjon og kontinuitet for å fremme dybdelæring*

Progresjon og kontinuitet er helt sentralt for Mindors forståelse av dybdelæring i kroppsøving.

*Mindor: «Det må være god progresjon også må det være en kontinuitet på lærersiden.*

*Mange tenker på dybdelæring i liksom en enkelttime, men jeg tenker på dybdelæring, ja ta kroppsøvingsfaget. Hva lærer du når du begynner i første klasse til du er ferdig i videregående? Det er tretten år. Og på de tretten årene så må det være på en måte en progresjon i faget, og kontinuitet i faget».*

Ifølge Mindor er det en fordel å ha en klasse over flere år, da det gjør det lettere å bygge videre på det elevene allerede har hatt tidligere. En forståelse av at man må bygge videre på det elevene allerede kan, kommer også frem hos Ole. *«Temaet må bygges på. Fra det grunnleggende til du kommer til disse kompliserte tingene»*. Dette kan tyde på at Ole forstår at en viss progresjon er nødvendig. Progresjon har ifølge NOU 2015:8 (2015) sammenheng med dybdelæring, noe som støttes av både Mindor og Oles forståelse. For Mindor er det viktig at man i kroppsøving starter med individuell læring, for å deretter bygge videre på det slik at det blir en gradvis innføring.

Mindor forstår også individuelle tilpasninger og mestring som viktig for dybdelæring. Dette kan ses i relasjon til det Takøy (2020) skriver om at den individuelle tilpasningen må forholde seg til dybdelæring. For lite progresjon og kontinuitet kan ifølge Mindor være grunnen til at elever på ungdomsskolen ikke kan å svømme: «... 100 stykker har hatt svømming, og over 30 kan ikke å svømme (...). Det har ikke vært dybdelæring i det hele tatt. Ikke i nærheten. Ingen progresjon, ingen kontinuitet. Og da lærer du ikke noe da». At å svømme er en form for dybdelæring kan kobles til en forståelse av at dybdelæring handler om tilegnelse av «*knowing how*». Ifølge Birch et al. (2019) kan tidsmessige årsaker gjøre det vanskelig å oppnå dybdelæring i for mange aktiviteter, dersom man forholder seg til spesifikk/teknisk ferdighetskunnskap. Dette kan tolkes i lys av Mindors forståelse av kontinuitet som sentralt for dybdelæring. Mindor er den eneste læreren som helt tydelig forstår progresjon og kontinuitet som sentralt for dybdelæring. En slik forståelse støttes opp av Skaalvik og Skaalvik (2018) som mener læreren må tilrettelegge for god progresjon for å lette innlæringen.

#### *Dybdelæring gjennom økt tverrfaglighet*

Funn fra denne studien tyder på at flere lærere forstår tverrfaglighet som en viktig faktor i planleggingsarbeidet for elevenes dybdelæring i kroppsøving. Brattenborg et al. (2021) finner i sin studie at lærerne mener LK20 vil føre til økt tverrfaglighet via de tverrfaglige temaene, hvor *folkehelse og livsmestring* trekkes frem som sentralt. At *folkehelse og livsmestring* er et tema som kan relateres til dybdelæring forstås av både Ole, Karsten og Jostein. Dette vises i utsagnet til Jostein: «*Livsmestring er jo veldig sann sentralt her da tenker jeg. Og jeg er jo litt der at fysisk helse = psykisk helse. Det henger veldig nært sammen i alle fall*». Selv om «*folkehelse og livsmestring*» trekkes frem av Ole og Jostein, nevner de ikke noe spesifikt om de andre tverrfaglige temaene. Dette kan tyde på at de ikke ser en like klar kobling mellom dybdelæring og de resterende tverrfaglige temaene. I motsetning viser Karsten en klar forståelse for at *demokrati og medborgerskap* kan fungere som utgangspunkt for dybdelæring i kroppsøving.

Karsten: «*Dette med demokrati og medborgerskap, det også kommer jo inn i dette med samhandling i kroppsøvingfaget (...). Du kan gi en problemorientert oppgave, det med å løse ting, det å lære seg å lytte til hverandre, kanskje til og med at de lærer seg å velge en gruppeleder, akseptere at kanskje den personen er godt egnet til det*».

Tverrfaglig samarbeid og tverrfaglig tilnærming er noe Mindor, Karsten, Ole og Arvid forstår som viktig i planleggingen for dybdelæring i kroppsøving. Dette støttes opp av lærerne i studien til Brattenborg et al. (2021). Mindor forstår det på denne måten: «*Det er jo klart at det er mange element fra andre fag som kan knyttes opp mot kroppsøving, og da er det klart at da må dette være noe du samarbeider med andre lærere om*». Tverrfaglig samarbeid mener Mindor er positivt for dybdelæring da det vil gjøre det enklere å se sammenhenger samt å gå grundigere inn i det de skal

lære, noe som støttes opp av Arvid som mener tverrfaglig samarbeid vil gi mer tid til å gå i dybden. Ifølge Takøy (2020) medfører dybdelæring at lærere må samarbeide mer enn tidligere, noe som kan være en utfordring. Lærerne i denne studien legger ikke vekt på at dette vil være utfordrende, men Mindor forstår at dette krever noe av lærerne fra de ulike fagene. Likevel virker Mindor å være løsningsorientert: «Men du behøver ikke å legge listen så voldsomt høyt heller for å få det til, det går fint an å få til i nærområdet, sant?».

Tverrfaglig tilnærming for å tilrettelegge for dybdelæring er sentralt i forståelsen til Ole og Karsten, som mener læreren selv kan ta i bruk kunnskap og begreper fra andre fag for å skape dybdelæring i kroppsøving. Ifølge Karsten er matematikk og naturfag ekstra relevante fag, der en slik tilnærming kan gjøre at elevene får større forståelse for hva de driver med.

Karsten: «Du trekker inn elementer fra andre fagfelt for å forstå bedre det du egentlig har holdt på med alltid, men at du forstår det litt bedre. Så blir de bedre kjent med sine egne ferdigheter, altså fysiske ferdigheter. Det er litt sånn at du får dem til å tenke litt mer over hva det betyr».

En slik flerfaglighet trekkes også frem av Østern et al. (2019) som en relevant didaktisk inngang til dybdelæring. Karsten og Ole kommer med eksempler på hvordan dette kan utspille seg i praksis, der begge trekker frem begreper fra matematikkfaget. Dette vises i Oles eksempel: «Husk på matten dere har lært, dette med meter og hvordan man beregner meter. Meter om til kilometer og slikt». Oles utsagn tyder på en forståelse for at matematisk kunnskap kan bidra til at elevene kan løse problemer i nye sammenhenger, som en form for dybdelæring i kroppsøving. Eksempelet tydeliggjør også Oles forståelse for dybdelæring som anvendt kunnskap, hvor elevene nyttiggjør seg kunnskap på tvers av fag for å utvikle forståelse i en mer helhetlig sammenheng. Ifølge Ole må læreren minne elevene på kunnskapen, noe som kan tolkes i lys av en sosiokulturell tilnærming til dybdelæring der læring handler om samhandlingen mellom lærer og elev i tillegg til endringer i kognitive funksjoner (Gilje et al., 2018).

Martin har en forståelse for at dybdelæring i kroppsøving handler om å se sammenhenger, der han forklarer hvordan ferdigheter man tilegner seg i kroppsøving kan brukes i andre fag. Dette kan ses på som en type tverrfaglighet.

Martin: «Hvis man er i en situasjon i kroppsøving der man opplever at andre får glede eller får motivasjon av deg, noe du gjør, ditt bidrag, så tenker jeg at kanskje du kan bruke det i andre fag også dersom du har gruppeoppgaver eller slike typer ting, at du da kan klare å trekke paralleller».

Martin nevner egenskaper som kan tilegnes i kroppsøving som samarbeid og inkludering, og mener disse kan overføres til andre arenaer i livet. Dette mener han er en type dybdelæring. En slik forståelse for dybdelæring i kroppsøving gir støtte til det Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver om at dybdelæring kan føre til at elevenes evne til å samarbeide i grupper fremmes og at elevene kan bli flinkere til å kommunisere kunnskap som en følge av dybdelæring. Ut fra hva Martin forteller er det grunn til å tro at LK20 vil kunne føre til økt tverrfaglighet, men ikke nødvendigvis ut ifra de tverrfaglige temaene da Martin ikke har en klar forståelse for hvordan de tverrfaglige temaene kan inngå som en del av dybdelæring.

#### 4.3.3 Hvordan undervise for dybdelæring

Dette undertemaet forekom i analysearbeidet på bakgrunn av at flere informanter fortalte om det som kan knyttes til hvordan man kan undervise for dybdelæring i kroppsøving.

Refleksjon forstås av Ole, Martin, Karsten og Mindor som viktig for elevenes dybdelæring i kroppsøving. At dette er essensielt ved deres forståelse representeres i sitatet under.

*Jostein: «Det er sammenhengen mellom kroppen som det fysiske også har du det psykiske også har du hvordan vedlikeholde godt, og hva er god helse for deg og god trening. Veldig sånn sammensatt. Også ser jeg at du skal kunne reflektere i den nye læreplanen om de ulike tingene. Og da er vi mer inn på den dybdelæringsbiten i kroppsøving tenker jeg».*

Jostein uttrykker her en eksplisitt forståelse for at refleksjon er sentralt for dybdelæring i kroppsøving, der han også nevner elementer elevene skal reflektere rundt. Her kommer også Josteins forståelse for at bevisstgjøring knyttet til trening og helse er viktig i kroppsøving frem, som diskutert i foregående hovedtema. Martin mener det er viktig å reflektere rundt tematikker som kan gi utgangspunkt for at dybdelæring skal utvikle seg hos eleven.

*Martin: «Hvorfor er det viktig at vi har de dansene? (...) Altså at elevene får være med på at vi kanskje introduserer de for emnet, også får de være med i en del av prosessen og de ukene vi har dans, eller i den perioden vi har dans, får de være med å reflektere over og få forståelse for hvorfor vi har det. Hvordan kan det være viktig for oss her og nå, men også videre».*

Utsagnet til Martin viser en forståelse for at dybdelæring handler om at elevene skal bli bevisst viktigheten bak aktiviteten både i nåværende øyeblikk, men også i fremtiden, der refleksjon brukes som middel for å oppnå dette. Lærernes forståelse av refleksjon som middel for å oppnå dybdelæring kan kobles til det Birch et al. (2019) skriver om muligheten til å tenke refleksjon i forhold til egen kroppslig læring med utgangspunkt i allsidige bevegelsesaktiviteter i ulike miljøer. Lærerne snakker ikke om refleksjon knyttet til en spesifikk aktivitet, men som noe mer «overordnet» som kan gjelde

det meste i undervisningen. Ifølge Birch et al. (2019) kan refleksjon også knyttes til et perspektiv hvor det viktige er hvor godt man mestrer en motorisk aktivitet eller idrettslig ferdighet, noe resultatene i dette prosjektet ikke viser. Videre finner Brattenborg et al. (2021) at flere lærere er usikre på hvordan de skal legge til rette for at elevenes grad av refleksjon i læringsprosessen øker. Dette er ikke en utfordring kroppsøvlingslærerne i denne studien trekker frem.

Brattenborg et al. (2021) finner at halvparten av lærerne ser for seg endringer i form av økt elevmedvirkning. Denne studien tyder på at tallet er enda høyere, da fire av seks lærere ser for seg en endring i form av økt elevinvolvering som en følge av dybdelæring i faget. Både Arvid, Martin, Jostein og Karsten fremhever elevinvolvering som en faktor i undervisningen for dybdelæring, noe som er i tråd med funnene til Takøy (2020) som finner at lærerne mener dybdelæring innebærer mer aktiv deltagelse fra elevene enn tidligere. I forbindelse med undervisningsmetoder og dybdelæring forteller Martin at elevene må få en mer sentral rolle, og at dybdelæring kan være positivt for alle.

*Martin: «Jeg tenker elevene må kunne ta større del for å få mer forståelse for hva de gjør og hvorfor de gjør nettopp det de gjør. Hvis man som lærer styrer hele tiden så tror jeg for de som elsker faget, så går det helt fint, for sier du hopp så hopper de. Men for den mellomste bunsjen og for de som er i nedre del av trivsel i faget, så tror jeg at hvis man får være med litt mer å bestemme, så tror jeg det vil være veldig hensiktsmessig i forhold til dybdelæring (...).»*

Ifølge Sæle (2017) mistrives flere elever i kroppsøving, noe som kan begrunnes i for liten grad av elevinnflytelse. Kanskje kan mer elevmedvirkning være med å gjøre kroppsøving til et fag flere trives med ved at elevene kan medvirke mer i egen læringsprosess. Sett ut fra et dybdelærings-perspektiv mener også Jostein elevinvolvering kan være positivt i undervisningen.

*Jostein: «Da tipper jeg det hadde vært best å kanskje hatt litt mer elevstyrt, at de hadde fått planlagt litt mer selv og lagt opp undervisningen i større grad (...). Fordi da gjør du det selv og da blir det ditt eget på ett litt annet vis».*

At fire kroppsøvlingslærerne forstår elevinvolvering og refleksjon som sentralt i undervisningen for dybdelæring er i tråd med hva Utdanningsdirektoratet (2019b) mener vil være endringer i møte med fagfornyelsen i kroppsøving, der både medvirkning og refleksjon over egen utvikling trekkes frem. Likevel er ikke dette noe alle lærere i studien nevner, noe som kan tyde på at de har en varierende forståelse av hvordan dybdelæring vil påvirke undervisningen i faget.

Informantenes utsagn knyttet til egentrening er analysert til å omhandle elevinvolvering da det ligger til grunn at elevene skal ta kontroll over eget opplegg i undervisningen. Både Jostein og Arvid trekker frem egentrening som sentralt for undervisning for dybdelæring. Dette fremstilles i Arvids svar på

spørsmålet om hvilke tanker han har om undervisningsmetoder knyttet til dybdelæring: «*Da tenker jeg at vi må nødt til å ha litt sånn egentrening*». Egentrening, som en metode for å oppnå dybdelæring på, kan tyde på at lærerne forstår at elevene må lære å sette mål for, og planlegge eget arbeid. Dette trekkes også frem av Skaalvik og Skaalvik (2018) og i NOU 2014:7 (2014) i tilknytning til selvregulert læring. Ut fra dette kan egentrening tolkes som middel for å oppnå mer selvregulert læring, og viser at lærernes forståelse kan tolkes i lys av hva styringsdokumentene anser som et viktig aspekt ved dybdelæring.

Kroppsøvlingslærerne ble i intervjuene spurt om deres tanker om undervisningsmetoder i kroppsøving knyttet til dybdelæring. Her fremhever Karsten en forståelse for at det må være en viss grad av lærerstyrt undervisning, hvor læreren tilrettelegger og skaper en forståelse for viktigheten for å gå i dybden, og hva denne dybden er for noe. Karsten forteller også om undervisningsmetoder for dybdelæring: «*De kan gjerne prøve og feile, men du må ha en viss vise og forklare. Altså du må inn å instruere og fortelle at slik er det, med noen ting*». I forbindelse med at elevene skal prøve å feile forteller Karsten at læreren videre kan stille spørsmål og skape en muntlig aktivitet. For eksempel: «*Hva opplevde du nå? Hva skjedde med kroppen din?*». Disse spørsmålene kan skape en bevisstgjøring hos elevene, og viser at selv om læreren styrer undervisningen kan forholdene for dybdelæring være til stede. Karsten fremhever lærerstyrt undervisning, mens uttalelsene til Ole og Mindor tyder på den andre siden på en forståelse for at det må være balanse mellom induktive og deduktive undervisningsmetoder. For Ole er det vanskelig å gi svar på hva han tenker om undervisningsmetoder i forhold til dybdelæring.

Ole: «*... jeg tror man må ha en veldig god balanse i induktive og deduktive (...). Hvis elever skal fordype seg i noe, forventes det at du som lærer sitter igjen med kunnskap, at du skal få tid til å formidle, men de må også få tid til å utvikle kunnskapen videre*».

Sitatet viser at det er viktig at læreren formidler kunnskap, men òg gir elevene tid og rom for å videreutvikle og bearbeide kunnskapen på egenhånd. Mindor forstår det slik at det er viktig med variasjon i undervisningsmetoder for å oppnå dybdelæring i kroppsøving, og mener dybdelæring både kan forekomme i lærerstyrt- og elevstyrt undervisning.

Mindor: «*Du kan bruke begrepet dybdelæring både der jeg, læreren, styrer butikken og legger opp ett løp for å lære dem om en aktivitet, og det er dybdelæring der du har rammene og elevene selv skal lære seg dette her. Det er like mye dybdelæring begge deler. Men det er veldig viktig at læreren har gode rammer (...) både hvordan du setter sammen grupper og du må ha en viss sånn kontroll på det da, sant?*»

Brattenborg et al. (2021) viser at noen kroppsøvlingslærere mener innføringen av LK20 vil føre til at læreren blir mindre instruksjonsrettet. Dette er ikke alle lærerne i denne studien enige i da det ifølge flere er viktig at læreren veileder og skaper retning i undervisningen. Det er derfor ikke et klart svar i denne studien på hvilke undervisningsmetoder som er best egnet for dybdelæring. Lærernes forståelser viser at det er mulig å argumentere for at både induktive og deduktive undervisningsmetoder er hensiktsmessige. Likevel er elev-sentrerte undervisningsmetoder ifølge Karlefors og Larsson (2018) i liten grad brukt, som tyder på en skjevfordeling i bruk av undervisningsmetoder. Selv om to lærere trekker frem *balanse* som et ideal, er det likevel grunn til å tro at dette kan bli problematisk i praksis da instruksjonsmetoden dominerer (Moen et al., 2018). Standal et al. (2020) finner at lærerne sjeldent bruker induktive former for undervisning, noe som kan tyde på at det krever endringer i lærernes praksis for å realisere denne *balansen*.

#### *Oppsummering*

Det kommer frem ulike forståelser i forbindelse med om undervisningspraksis må justeres eller ikke for å innfri forventningene til dybdelæring. En lærer mener dybdelæring er noe han alltid har holdt på med, noe som skiller seg fra de andre lærernes forståelser. Ellers forstår flertallet av lærerne at praksis må justeres for å innfri forventningene til dybdelæring. Bevisstgjøring, refleksjon og elevinvolvering er momenter flere lærere ser for seg skal få mer plass i undervisningen enn tidligere. Samtidig mener de også at temabasert undervisning, mer fokus på mål og sammenhenger samt tverrfaglighet, er aspekter som bør vies mer oppmerksomhet. Det er ulikt i hvor stor grad lærerne har satt seg inn i fagfornyelsen og om de ser relasjoner mellom kjerneelementer, tverrfaglige temaer og dybdelæring. Flere lærere har likevel en forståelse i tråd med læreplanen. Temabasert undervisning, progresjon og kontinuitet samt tverrfaglig samarbeid og tverrfaglighet er essensielt i forbindelse med flere lærernes forståelse av planleggingsarbeidet for dybdelæring. En forståelse for at refleksjon og elevinvolvering er viktig i undervisningen for å fremme dybdelæring, er sentral hos de fleste lærerne. På bakgrunn av at man ut fra lærernes forståelser kan argumentere for at både induktive og deduktive undervisningsmetoder kan brukes for å oppnå dybdelæring i undervisningen, er lærernes forståelse av hvordan man kan undervise for dybdelæring i kroppsøving noe ulik.

#### 4.4 Utfordringer med dybdelæring i kroppsøving

Implementering av innholdet i dybdelæring vil, ifølge Takøy (2020), gi de som arbeider med elever i skolen ulike utfordringer som kan forsterkes av institusjonelle krav og rammer. Gjennom arbeidet med tematisk analyse belyses også noen utfordringer i lærernes beskrivelser av deres forståelse for dybdelæring i kroppsøving. Lærerne ble ikke spurt om utfordringer i tilknytning til dybdelæring i faget. Dersom lærerne i intervjuene hadde blitt spurt om hvilke utfordringer de ser i tilknytning til dybdelæring, vil det kunne tenkes at flere forståelser knytt til dette temaet ville forekommet.



#### 4.4.1 Kroppsøvingfagets rammer

Tid, klassestørrelse, lærertetthet, timeplan og økonomi er utfordringer som kan komme i veien for tilretteleggingen for dybdelæring ifølge tre lærere. Jostein forstår tid og klassestørrelse som utfordrende, noe han forteller om i forbindelse med undervisningsmetoder sett fra et dybdelæringsperspektiv: «(...) *Problemet igjen er dersom du har tjuesju stykker og skal gjøre det, så tar det veldig mye tid. Og det er ikke noe luksusvare dessverre*». Ifølge Jostein skulle det helst vært mer tid og færre elever per lærer i undervisningen, da det vil gjøre det lettere å følge opp elevene. Arvid har òg en forståelse for at tid og klassestørrelse er utfordrende for dybdelæring: «*Ja, tid er en faktor. Og gruppestørrelse, men det er jo ting vi sannsynligvis ikke greier å gjøre noe med*». Tid til fordypning er ifølge NOU 2015:8 (2015) noe som må kjennetegne lærerens arbeid i møte med dybdelæring. Tid beskrives som viktig for at elevenes læringsprosess skal fremme dybdelæring og for at læreren skal kunne vise elevene relevansen av lærestoffet og aktivitetene (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Da flere lærere forstår tid som en utfordring i faget, er det grunn til å tro at det kan gjøre det vanskelig å legge til rette for dybdelæring. Tid, som en utfordrende faktor, er også noe Rahkola og Nilsen (2019) og Gimre (2020) finner i sine studie, og virker på bakgrunn av dette å være en anerkjent utfordring.

Ifølge Sæle (2017) er klassestørrelse en generell utfordring i kroppsøvingfaget. Dette kan tyde på at lærertettheten er for liten. Dette viser seg å kunne være en spesifikk utfordring knyttet til dybdelæring i kroppsøving ifølge Mindor: «*Det er veldig vanskelig å håndtere alle når du er alene, og da er det vanskeligere i forhold til dette med dybdelæring*». Mindor peker òg på utfordringer knyttet til dybdelæring i kroppsøving i svaret på hvordan han tenker kjerneelementene kan inngå som en del av dybdelæring. Her trekker han frem at det er flere aktiviteter som brukes for liten tid på. Grunnen til dette forstår Mindor er rigide timeplaner og økonomi.

Mindor: «*Det er jo en kjent sak at mange ting er lite fokus på. For eksempel dette med svømming og friluftsliv og slike ting. Det er kommet veldig i bakgrunnen, ikke sant? Det er mer sånn tradisjonelle idretter som ballspill, turn og dans og slike ting, sant?*».

Ifølge Moen et al. (2018) er dans og friluftsliv mer eller mindre fraværende i faget. Skal vi tro Sæle (2017) må kroppsøvingfaget dreies mot en mer helhetlig pedagogisk og faglig danningstenking der en må ta et oppgjør med fagets instrumentelle idrettspraksis. På bakgrunn av Mindors utsagn er det grunn til å tro at tradisjonelle idretter får stor plass i faget, som igjen kan være et hinder for dybdelæring da det gjør det vanskelig å legge til rette for et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter slik Utdanningsdirektoratet (2019b) anbefaler.

#### 4.4.2 Kroppsøvlingslærerens kompetanse

Mindor forstår kroppsøvlingslærerens kompetanse som en mulig utfordring i arbeidet med dybdelæring i kroppsøving: «Det også er jo et kjempeproblem i forhold til dette med kroppsøvlingsfaget og dybdelæring. Flere i grunnskolen har ikke faget». Jakobsen (2011) konkluderer i sin studie med at kroppsøvlingslærernes utdanningsnivå ikke er særlig høyt. Kanskje er det ut fra Mindros forståelse grunn til å tro at lærere med høyere kompetanse kan ha bedre grunnlag for å drive dybdelæring? Bare 30% av de som arbeider som kroppsøvlingslærere som har minst 60 studiepoeng i faget (Perlic, 2019), likevel er det ikke bare manglende fagspesifikke kompetansen som trekkes frem av Mindor. Han forstår det slik at kroppsøvlingslærerne også må ha didaktisk kompetanse for å legge til rette for dybdelæring, der både hvordan læreren snakker til og behandler elevene er viktig. Slik kompetanse mener Mindor det er mange som ikke har, da kroppsøvlingsfaget ofte blir en salderingspost i grunnskolen. At lærernes kompetanse forstås som en utfordring i arbeidet med dybdelæring skiller seg fra funn knyttet til utfordringer med dybdelæring i andre studier. På bakgrunn av dette kan man stille spørsmål om dette er en utfordring som gjelder kroppsøvlingsfaget spesielt, da denne utfordringen ikke er å finne i studiene til Takøy (2020) og Rahkola og Nilsen (2019) som forsker på lærere i grunnskolen, og ikke kroppsøvlingslærere spesielt.

#### 4.4.3 Teoretisering av faget

Ifølge Birch et al. (2019) bør ikke kroppsøvlingsfaget teoretiseres mer enn nødvendig for å oppnå alle læringsutbytteformuleringer. Dette er noe Arvid opplever som et dilemma med bakgrunn i at han ønsker at elevene skal lære teori samtidig som dette ikke skal gå utover elevenes aktivitetsnivå. Dette er analysert som en mulig utfordring i kroppsøving med utgangspunkt i elevenes dybdelæring.

*Arvid: «Det som er skummelt er at vi teoretiserer kroppsøvingen også. For egentlig har jeg veldig lyst at de skal lære en del om treningslære, kosthold og alt dette som vi har snakket om. Men det er egentlig ganske vanskelig å gjøre det uten å ha mye teoriundervisning. Og det er jeg litt motstander av egentlig (...) for veldig mange av elevene er gymtimene på ungdomsskolen eller i skolen den eneste fysiske aktiviteten de har. Dersom vi skal begynne å sitte inne å ha forelesninger der også, og ha mye papirarbeid, så synes jeg det blir litt dumt».*

Videre foreslår Arvid at teori kan gjøres i andre timer eller i lekse. Arvids forståelse gir uttrykk for at aktiviteten kroppsøving fortsatt bør være det mest sentrale, men at teori kan være positivt for elevenes dybdelæring. Dette kan tolkes som at Arvid forstår *knowledge that* som viktig kunnskap elevene skal tilegne seg i faget. Arvid forstår dette i tråd med hva Birch et al. (2019) skriver om at *knowledge how* ikke bør reduseres til *knowledge that*. Ifølge Birch et al. (2019) er bevegelsesferdigheten fundamentet i kroppsøving der faget ikke bør teoretiseres mer enn nødvendig.

#### 4.4.4 Tolking av læreplan og skolekultur

Tolking av læreplanen kan, ifølge Karsten og Ole, være utfordrende da lærere har ulike forståelser. Karsten forteller: «*Nå har det jo vært mye diskusjoner om dette med forståelse av dybdelæring. Jeg tror at sånn som her på huset så er vi vel seksti lærere eller noe, og det er kanskje seksti forskjellige forståelser*». Dette tyder på at Karsten opplever at flere har ulike meninger om begrepet. Det virker derfor å være flere ulike betydninger av dybdelæringsbegrepet avhengig av hvem man spør, noe Botten (2020) også konkluderer med i sin studie. Ifølge Takøy (2020) vil et presist og konsist meningsinnhold i begrepet bidra til å vurdere hva som må justeres, noe det er grunnlag for å tro vil være hensiktsmessig også blant kroppsøvingslærerne på bakgrunn av Karstens uttalelse. I likhet med Karsten mener Ole tolking av læreplanen kan by på utfordringer. Dette mener han på bakgrunn av at læreplanen er for åpen for tolking: «*De har på en måte gitt oss denne byrden (...) det er vi som må tenke gjennom hva som treffer elevene best og som kan føre til dybdelæring*». Videre mener Ole dybdelæringsbegrepet ikke er tydelig og konkret nok, og at mye av ansvaret er lagt på lærerne selv. Dette stiller igjen krav til lærernes kompetanse, som trekkes frem av Andreassen (2016) som en konsekvens av at fagfornyelsen medfører økt handlingsrom og desentralisert innflytelse. Det kan derfor virke som det er behov for en forståelse for begrepet i forkant av implementeringsprosessen, slik Gimre (2020) finner i sin studie, for at lærerne kan begrunne egne valg i lokalt læreplanarbeid (Andreassen, 2016).

Utfordringer knyttet til skolekulturen trekkes frem av Ole og Arvid. Dette støtter funnene til Rahkola og Nilsen (2019) som finner dette som en utfordring i implementeringen av dybdelæring. Arvid forteller: «*Hvis jeg skal møte den nye læreplanen så må den egentlig bli endret da, men samtidig så er det en kultur på hver skole om hvordan ting er så det blir ikke gjort over natten da, å endre en praksis*». Arvid ønsker større fokus på dybdelæring, men mistenker at kroppsøving slipper unna på bakgrunn av at: «*... det er veldig avhengig av hvilke lærere som jobber. Det er vanskelig å få til et godt samarbeid, og særlig når sånn som nå er det veldig mange ulike lærere som er innom kroppsøving*». Samarbeidet viser seg å være utfordrende grunnet både individrelaterte og strukturelle faktorer. Ifølge Ole er det kritiske sider ved skolens praksis i faget, der skolekultur trekkes frem som et hinder for dybdelæring.

Ole: «*Fordi elever gjør det uten at de får mye forståelse av hva som er vitsen med det. Det blir jo på grunn av at det er en del av skolekultur. Det er noe som er blitt gjort i mange år, det har blitt en stor del av skolekulturen og det er vanskelig å bli kvitt*».

Dette tolkes til å omhandle lærernes endringsvilje, da det er lærerne som bestemmer hva innholdet i undervisningen skal være. Ifølge Spurkland og Blikstad-Balas (2016) er lærernes evne til utviklings- og

endringskompetanse avgjørende ved implementering av ny læreplan og for at det skal skje endringer i praksis. Samtidig finner Brattenborg et al. (2021) at flere lærere mener muligheten for å omsette læreplanens føringer i praksis vil kunne påvirkes av kollegiets endringsvilje. Dersom undervisningen utføres slik den er blitt gjort i mange år, vil det være grunn til å tro at dybdelæring ikke vil prioriteres i faget slik overordnet del av læreplanen tilsier (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

### *Oppsummering*

Hovedtemaet omhandler mulige utfordringer knyttet til dybdelæring i kroppsøving. Halvparten av lærerne forstår kroppsøvingsfagets rammer som utfordrende. Teoretisering av faget trekkes frem som en mulig utfordring av én lærer. Tolkning av læreplan og skolekultur forstås som utfordrende av tre lærere. Resultatene samsvarer i stor grad med tidligere funn (Brattenborg et al., 2021; Gimre, 2020; Rahkola & Nilsen, 2019; Takøy, 2020). I motsetning til teori og forskning som danner det teoretiske rammeverket for denne oppgaven, forstås kroppsøvingslæreres kompetanse som en mulig utfordring i arbeidet med dybdelæring i faget. Dette resultatet forekommer på bakgrunn av uttalelser fra én lærer.

## 5.0 Avslutning

I kapittelet presenteres en oppsummering av resultat og drøfting, som vil ses opp mot studiens problemstilling og vitenskapsteoretiske forankring. Metodiske betraktninger, implikasjoner og videre forskning vil deretter belyses.

Det finnes ifølge Diseth (2020) ingen presis forståelse av hva dybdelæring egentlig består av. Selv om det ikke er en god beskrivelse av hva dyp læring i kroppsøving er (Østerlie, 2020), vil det likevel være sentralt for fremtidens kroppsøvingslærere (Birch et al., 2019). Denne studiens formål og hensikt var å gi kunnskapsbidrag til hvordan dybdelæring i kroppsøving kan forsås. For å svare på problemstillingen «*Hvordan forstår kroppsøvingslærere dybdelæring?*» ble det gjennomført seks intervjuer med kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Dette utvalget ble foretrukket da det er de som har ansvaret for å realisere fagfornyelsen, og da også dybdelæring (Engelsrud et al., 2021). Det finnes lite forskning på kroppsøvingslæreres forståelse av dybdelæring fra før, noe som var med på å gjøre dette til et spennende tema.

Som et svar på studiens problemstilling har det kommet frem forståelser for at dybdelæring generelt handler om begrepsforståelse, økt bevissthet og det å kunne anvende kunnskap. Et sentralt funn er en forståelse for at dybdelæring handler om å se sammenhenger. Disse funnene støtter på flere områder forståelsen av dybdelæring som kommer frem i sentrale styringsdokumenter. Studien finner at dybdelæring i kroppsøving kan forstås på ulike måter på bakgrunn av variasjoner i lærernes beskrivelser av dybdelæring i en kroppsøvingskontekst. Funnene viser òg at det er bred enighet om flere aspekter. Bevisstgjøring gjennom refleksjoner en fellesnevner i fire læreres forståelser, hvor bevisstgjøring kan knyttes til flere ulike områder og sammenhenger. Som funn kobles bevisstgjøring hovedsakelig til *knowledge that*, som sammen med *knowledge how* er former for kunnskap Birch et al. (2019) reflekterer dybdelæring i forhold til. Lærernes forståelse av bevisstgjøring som sentralt i arbeidet med elevenes dybdelæring kobles òg til performative læringsprosesser, da lærerne trekker frem kroppens rolle i læringsprosessene og viser til at kommunikasjon, relasjoner og følelser påvirker læringen (Østern et al., 2019). Flere av lærernes forståelser kan ses i lys av læreplanen, da de gir uttrykk for en kobling mellom å se sammenhenger, kjerneelementene og dybdelæring. Studien viser at lærerne er enige i at økt tverrfaglighet er viktig for å innfri dybdelæring i undervisningen, og er derfor et essensielt funn. Elevinvolvering og refleksjon er sentrale momenter i lærernes forståelse av hvordan de kan undervise for dybdelæring. Hvordan lærerne forstår implementering av dybdelæring gir på flere måter ytterligere tyngde til hva Brattenborg et al. (2021) finner i sin studie.

Lærernes forståelser av dybdelæring i kroppsøving spriker på enkelte områder. Uenighetene handler om det skal være bredde eller dybde i undervisningen, i tillegg til om undervisningspraksis må

justeres eller ikke for å imøtekomme forventningene til dybdelæring. For lærerne kan dybdelæring handle både om bredde og dybde, hvor dybdelæring kan oppnås både med videreføring og justering av praksis. Om bredde og dybde er motsetninger eller gjensidige forutsetninger diskuteres opp mot om elevene skal tilegne seg teknikk på enkelte områder, eller om de skal møte et bredt spekter aktiviteter (Birch et al., 2019). Én lærer uttrykker en tydelig forståelse for at progresjon og kontinuitet er essensielt i planleggingsarbeidet for dybdelæring. En slik forståelse støttes av Skaalvik og Skaalvik (2018). Å undervise temabasert for å oppnå dybdelæring, er òg en forståelse som stikker seg noe ut.

Funn i studien synliggjør òg kroppsøvingslærernes beskriver av utfordringer i deres forståelse av dybdelæring. Utfordringene er knyttet til fagets rammer, lærernes kompetanse, tolking av læreplan, skolekultur og en mulig teoretisering av faget. Disse utfordringene samsvarer i stor grad med utfordringer som kommer frem i tidligere forskning (Gimre, 2020; Moen et al., 2018; Rahkola & Nilsen, 2019; Sæle, 2017; Takøy, 2020).

### 5.1 Metodiske betraktninger

Flere av lærernes forståelser av dybdelæring samsvarer med hverandre, men det finnes også motstridende forståelser. I en fortolkningsbasert tilnærming er det nærmeste man kommer virkeligheten når flere oppfatter fenomenet på lik måte (Jakobsen, 2011). Derfor er det grunn til å skrive frem at det lærerne forstår på lik måte, vil gi et mer presist bilde av virkeligheten. En styrke med studien er derfor at flere funn har stor tyngde ved at flere lærere forstår dybdelæring likt. Likevel er forståelsene som skiller seg ut bilder på hvilke forståelser som faktisk finnes «der ute». Ifølge Jakobsen (2011) er en ulempe ved kvalitative data at nærhet til respondenten kan ødelegge evnen til analytisk avstand. En slik nærhet kan ha påvirket meg indirekte i arbeidet, mye på bakgrunn av min relasjon til tre av informantene. Likevel opplevdes denne relasjonen som en styrke, da jeg følte dette bidro positivt i samtalen. Min smale erfaring med intervju kan ses som en svakhet, da en forsker med større erfaring knyttet til metoden, ville kunne oppnå bedre flyt, atmosfære og tillit i intervjuene. Personlig erfarte jeg ikke dette som et problem, da jeg opplevde både informantene og meg selv som komfortable i situasjonen. Antall gjennomførte intervjuer kan også betraktes. Flere intervjuer ville kunne ført til større metning og flere elementer i empirien. Tatt i betraktning ble antall intervjuer sett på som tilstrekkelig grunnet oppgavens omfang. Utvalgskriteriene kan virke begrensende da kravet om utdanning førte til at flere kroppsøvingslærere ble ekskludert. Uansett var dette et ønsket inkluderingskriterium, der valget er begrunnet i at dette ville gi best svar på problemstillingen. En kan også stille seg kritisk til tidspunktet studien ble gjennomført, da kroppsøvingslærerne på tidspunktet datainnsamlingen ble gjennomført hadde lite tid til å opparbeide seg erfaring knyttet til fagfornyelsen. Det er også verdt å nevne at i en hermeneutisk tilnærming fortolker forskeren virkeligheten. En begrensning er derfor at jeg alene har intervjuet,

transkribert og analysert. Om flere bidro i prosessen ville, det vært mindre sannsynlig at min egen forforståelse og tolkninger farget dataene. En styrke ved studien er derfor åpenhet og innblikk i studiens utarbeidelse og min egen forforståelse.

## 5.2 Implikasjoner og videre forskning

Studien setter søkelys på hvordan kroppsøvlingslærere forstår dybdelæring. Da det, som tidligere nevnt, er behov for mer kunnskap om hva dybdelæring i kroppsøving kan bety (Standal et al., 2020), vil studien bidra til ny og oppdatert kunnskap på forskningsfeltet i kroppsøving. Presenterte resultater kan være av interesse for de som arbeider i skolen, spesielt de som arbeider med kroppsøvlingsfaget. Funnene kan også ha betydning for undervisningspraksis, da det kan tenkes at flere kroppsøvlingslærere kan relatere, reflektere og gjøre seg tanker knyttet til funnene. På den måten kan man sette ord på gjeldende praksis og ønsket praksis, da studien kan være et grunnlag for diskusjon. I den sammenheng kan funnene bidra til forbedret praksis i faget og et mer faglig reflektert fokus på dybdelæring i kroppsøving. Kunnskapen denne studien gir kan også være med på å danne byggesteiner for videre forskning på temaet. Likevel gir ikke denne studien svar på alt. Utgangspunktet for denne studien var forståelsen av dybdelæring blant kroppsøvlingslærere i grunnskolen. Ytterligere forskning kreves på feltet for å gi helhetlig kunnskap til forståelse av dybdelæring som begrep og konseptualisering i kroppsøvlingskonteksten.

Videre vil det være interessant å gjennomføre intervjuer som inkluderer kroppsøvlingslærere som både har, og ikke har, kompetanse i faget. Det vil også være relevant å inkludere kroppsøvlingslærerutdanningene og hvordan lærere i disse forstår dybdelæring som del av kroppsøvlingslærerutdanningen. Da vil man kunne få et mer nyansert og realistisk bilde av hvilke forståelser som finnes blant de som underviser i kroppsøving.

Som nevnt i metoden er kunnskapen som kommer frem i denne studien avhengig av kontekst og tid (Jakobsen, 2011). Å gjennomføre en lignende studie i senere tid vil være spennende. Det vil kunne gi unik og lokal kunnskap om fenomenet på ett annet tidspunkt (Jakobsen, 2011). Det vil også være aktuelt å gjennomføre like intervjuer med samme informanter da deres forståelse av fenomenet kan ha endret seg med tiden. En annen spennende vinkling er å gjennomføre observasjonsstudier av hvordan kroppsøvlingslærerne faktisk arbeider med dybdelæring i kroppsøving, med påfølgende intervjuer. Å kombinere ulike datainnsamlingsmetoder vil kunne gi et rikt materiale og vise kroppsøvlingslærerne i sin naturlige situasjon, samtidig som man kan be lærerne om å utdype valg og tanker i et intervju. På den måten vil man få kunnskap både om hva kroppsøvlingslærerne gjør og hva de sier (Tjora, 2017). Selv om denne studien har bidratt med kunnskap til hva dybdelæring er i praksis, og hvordan det kan praktiseres i kroppsøving, kreves det ytterligere forskning på feltet for å komplettere bildet på hvordan dybdelæring blir forstått i kroppsøvlingskonteksten.



## Kildeliste

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling, Norges Arktiske Universitet). Hentet fra [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3)
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77. <https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving - utfordringer for kroppsøvingslæreren I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 13-27). Oslo: Cappelen Damn.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Kroppsøvingsfaget som skolefag - 30 år frem i tid. Hentet fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovingsfaget-som-skolefag-30-ar-frem-i-tid/>
- Botten, V. (2020). *Dybdelæring. En studie av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80306/1/Masteroppgave-PED4490-Vorin-Botten.pdf>
- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damn AS.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Diseth, Å. (2020). Dybdelæring - motivasjon og læringsstrategier som fremmer elevenes forståelse. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste* (s. 169-189). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 53-64. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø. & Sæle, O. O. (2021). Faget heter kroppsøving, ikke gym. Hentet fra <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger *Bedre Skole*, 4. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Gimre, S. K. (2020). *Kroppslig læring og de tverrfaglige temaene* (Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge). Hentet fra [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2721096/2020\\_Master\\_Gimre.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2721096/2020_Master_Gimre.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damn AS.
- Jakobsen, A. M. (2011). *Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen: hvor godt trives kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10037/2900>
- Karlefors, I. & Larsson, H. (2018). Searching for the 'How': Teaching methods in Swedish physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum* (s. 25-44). Hentet fra [https://sportstudies.org/wp-content/uploads/2018/02/025-044\\_vol\\_9\\_2018\\_karlefors-larsson.pdf](https://sportstudies.org/wp-content/uploads/2018/02/025-044_vol_9_2018_karlefors-larsson.pdf)



- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European physical education review*, 11(3), 239-255.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *På rett vei* (Meld. St. 20). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Strategi for fagfornyelsen. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauritzen, Å., Fretland, R. N., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2019). Oppfatningar og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 3-16 sider.  
<https://doi.org/10.5617/adno.4897>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (1). Hentet fra  
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NSD. (2020). Hva må jeg informere om? Hentet fra  
[https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html)
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019* (2019/18). Hentet fra  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Rahkola, M. & Nilsen, L. (2019). *Dybdelæring - fra begrep og metode, til lærings syn* (Masteroppgave). Hentet fra  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/16129/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- 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), 641-655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold* (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sinnes, A. T. & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta didactica Norge-tidsskrift for fagdidaktisk forsknings-og utviklingsarbeid i Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkland, S. & Blikstad-Balas, M. (2016). De største utfordringene ved digitalisering av skolen. *Bedre Skole*, 2, 2016. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/digitalisering-av-skolen-de-storste-utfordringene/>
- Standal, Ø. F. (2019, 10. november). Kva kroppsleg læring egentleg er *Bedre Skole*. Hentet fra  
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»?-ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

- Säfenbom, R. & Rustad, M. C. (2018). Debattinnlegg: Hva skal elevene lære i kroppsøving? Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevene-laere-i-kroppsoving/1159083>
- Sæle, O. O. (2017). Mind the gap! Kroppsøvfaget–mellom ideologi og virkelighet. *Bedre Skole*, 4, 14-17. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/mind-the-gap-kroppsovfaget--mellom-ideologi-og-virkelighet/>
- Sæle, O. O., Engelsrud, G. H., Hallås, B. O. & Kjerland, G. Ø. (2021). Hvem har sagt at alle elever skal like kroppsøving? Hentet fra <https://forskersonen.no/debattinnlegg-meninger-skole-og-utdanning/hvem-har-sagt-at-alle-elever-skal-like-kroppsoving/1812857>
- Takøy, C. (2020). *Dybdelæring - begrep, forståelse og implikasjoner for praksis* (Masteroppgave, Norges arktiske Universitet). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10037/18968>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ulserød, T. (2019). Hva er en Stortingsmelding? Hentet fra <https://www.civita.no/politisk-ordbok/hva-er-en-stortingsmelding>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Dybdelæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). Høyringer. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#287>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). Slik ble læreplanene utviklet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringa* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Våre oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver/>
- Utdanningsforbundet. (2014). Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>
- Vinje, E. E. (2018). Debattinnlegg: Forskning, kroppsøving og prestasjon Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-debattinnlegg/debattinnlegg-forskning-kroppsoving-og-presisjon/1158969>
- Østerlie, O. (2020, 10. april). Dybdelæring i kroppsøving? [Blogg]. Hentet fra <https://xn--kr-mka.no/dybdelaering-i-kroppsoving/>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018). Det kan være smertefullt å lære-ikke bare "gøy". Hentet fra <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>
- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfag- noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre Skole*, 1(5), 36-40. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt til rektor

Til

Rektor ved ... Skole

## **Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt**

Hei! Mitt navn er Karoline Solvoll Saugestad. Jeg studerer ved Høgskulen på Vestlandet, og skriver masteroppgave i læring og undervisning. Jeg tar kontakt med deg fordi jeg i min masteroppgave ønsker å få innsikt i kroppsøvingslæreres forståelse av dybdelæring generelt og spesielt knyttet til kroppsøvingsfaget. Jeg ønsker ikke å avdekke kunnskapsnivået til de jeg intervjuer, men å søke innsikt i den enkeltes måte å forstå dybdelæring i kroppsøving på. Jeg synes dette både er spennende og relevant da det er gjort lite forskning på dette tidligere.

I den forbindelse ønsker jeg å kunne få tillatelse til å gjennomføre intervjuer med kroppsøvingslærere ved din skole. Utvalget jeg ønsker er kroppsøvingslærere som har utdanning i kroppsøving og som har undervist i kroppsøving i minst 5 år. Intervjuene vil vare i omtrent 30 minutter, og kan gjennomføres når det måtte passe deg, og dine lærere. Det er frivillig å delta i prosjektet og informantene vil til enhver tid kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data og opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, i tråd med reglementet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Prosjektet vil etter planen være ferdig i juni 2021. Deretter vil alle opplysninger og data bli slettet.

Jeg ser frem til å høre fra deg og håper din skole har mulighet til å bidra til kunnskapsutvikling for kroppsøvingsfaget. Om du har spørsmål knyttet til prosjektet kan du kontakte meg på 95022455 eller Karoline-Saugestad@hotmail.com. Om nødvendig kan mine veiledere Glenn Øvrevik Kjerland og Åge Lauritzen kontaktes på Glenn.Ovrevik.Kjerland@hvl.no og Age.Lauritzen@hvl.no.

Vennlig hilsen

Karoline Solvoll Saugestad

Masterstudent v/Høgskulen på Vestlandet

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Kroppsøvlingslæreres forståelse av dybdelæring»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvlingslæreres forståelse av dybdelæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette året skal jeg skrive masteroppgave i læring og undervisning. Prosjektets formål er å undersøke den enkelte kroppsøvlingslærers måte å forstå begrepet *dybdelæring* generelt og spesielt knyttet til kroppsøvlingsfaget. Da dybdelæring er et sentralt begrep i den nye læreplanen som gradvis innføres fra 1. august 2020, er det et relevant tema. Dette har ikke blitt forsket på tidligere, noe jeg mener gjør det interessant å undersøke nærmere. I dette prosjekt ønsker jeg ikke å avdekke kunnskapsnivå, men å få innsikt i den enkeltes måte å forstå dybdelæring i kroppsøving på. Problemstillingen jeg har utarbeidet er «Hvordan forstår kroppsøvlingslærere begrepet dybdelæring?».

I den forbindelse ønsker jeg å intervju deg med utgangspunkt i temaet dybdelæring i kroppsøvlingsfaget. Intervjuet vil ta omtrent 30 minutter, der vi sammen avtaler tidspunkt for gjennomføringen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget jeg ønsker er lærere som er utdannet kroppsøvlingslærere og som har undervist i kroppsøving i minst 5 år.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette et personlig intervju. Intervjuet vil ta deg ca. 30 minutter. Under intervjuet vil jeg stille deg spørsmål for å innhente informasjon knyttet til din forståelse av dybdelæring. Intervjuguiden inneholder spørsmål om dine meninger om hva dybdelæring er for noe og hva dybdelæring er i kroppsøvlingsfaget. Under intervjuet vil det bli brukt et lydopptak.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg som student, samt mine veiledere, vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserveren til HVL. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Deretter vil alle opplysninger og data bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Du kan kontakte meg på karoline-saugestad@hotmail.com eller tlf. 95022455. Du kan også ta kontakt med mine veiledere Glenn Øvrevik Kjerland og Åge Lauritzen. Disse kan nås på e-post: glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no eller age.lauritzen@hvl.no.

- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen kan kontaktes på tlf. 55587682 eller e-post trine.anikken.larsen@hvl.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Karoline Solvoll Saugestad  
(Student)

Glenn Øvrevik Kjerland og Åge Lauritzen  
(Veiledere)

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

- Introdusere meg selv
- Forklare hvorfor intervjuet gjennomføres
- Forklare intervjuets hensikt
- Informere om anonymisering og taushetsplikt
- Skrive under samtykkeskjema
- Godkjenning fra NSD er nødvendig da dette intervjuet vil bli tatt opp
- Varighet ca. 30 minutter
- Har du noen spørsmål før vi starter?

### Generelt (Lydopptaket starter)

- Hvilke interesser har du?
- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvlingslærer?

### Kroppsøvlingslærernes forståelse av dybdeløring

- Hvordan forstår du begrepet dybdeløring?
  - Hvorfor mener du begrepet dybdeløring er viktig i den nye læreplanen?
  - Hva mener du må til for å oppnå dybdeløring?
- Hvordan forstår du dybdeløring i kroppsøving?
  - Hva mener du er viktig kunnskap elevene skal lære i kroppsøving?
  - Hva mener du elevene skal få en varig forståelse av?
- Er du kjent med ulike undervisningsmetoder i kroppsøving? Hvilke bruker du? Hva tenker du om dette sett ut fra dybdeløringsspektivet?
  - Har du en praksis som i dag som imøtekommer forventningene til dybdeløring? Hva? Hvordan? Hvorfor ikke?
  - Ser du for deg at din praksis blir annerledes i møte med den nye læreplanen? Hvorfor? Hvordan? Hvorfor ikke?
  - Hvordan tenker du kjerneelementene kan inngå som en del av dybdeløring?
  - Hvordan stiller du deg til spørsmålet om elevene skal kunne «mye om litt eller litt om mye» i kroppsøving med tanke på dybdeløring?
- Hvordan mener du man kan legge til rette for at elevene skal kunne se sammenhenger mellom kroppsøving og andre fagområder?
  - Hvordan tenker du de tverrfaglige temaene kan inngå som en del av dybdeløring?

### Avslutning

- Oppsummere funn undervegs
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil tilføye? (Lydopptaket avsluttes)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Kroppsøvingslæreres forståelse av dybdelæring

### Referansenummer

296336

### Registrert

03.09.2020 av Karoline Solvoll Saugestad - 151335@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

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

Glenn Øvrevik Kjerland, glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no, tlf: 91123659

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Karoline Solvoll Saugestad, karoline-saugestad@hotmail.com, tlf: 95022455

### Prosjektperiode

15.08.2020 - 15.06.2021

### Status

22.09.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 22.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### 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 alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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