

MASTEROPPGAVE

M1GLU18

Mai 15.05 (2023)

Dybdeløring i kroppsøving
Deep learning in physical education

30 stp. oppgave

Jon Ola Skaaraas



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Forord:

Med dette er fem år på lærerutdanningen kommet til veis ende. Ser tilbake på en svært innholdsrik periode med mange gode opplevelser. Arbeidet med dette masterprosjektet har vært en krevende, men likevel læringsrik prosess. Jeg håper prosjektet kan være av betydning for lærere og være et relevant tilskudd til forskningsområdet.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Dean Barker, som har satt av mye tid til veiledning underveis. Takk til venner og familie som har stilt opp med støttende ord og gode innspill.

I tillegg vil jeg takke min samboer for støtten og tålmodigheten hun har vist meg.

Oslo, mai. 2023

Jon Ola Skaaraas

Sammendrag:

Dette prosjektet har som formål å belyse hvordan kroppsøvlingslærere konseptualiserer og praktiserer dybdelæring i kroppsøving. Bakgrunnen for studien er dybdelæringsbegrepets sentrale posisjon i styringsdokument og den nye læreplanen (LK20). For å besvare prosjektets forskningsspørsmål er det benyttet kvalitative, semistrukturerte forskningsintervju av fem kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet (8-10). Transkripsjonene fra intervjuene er analysert tematisk. Det teoretiske rammeverket for prosjektet består av læringsteorier i kroppsøving og ulike teoretiske perspektiv på dybdelæringsbegrepet. Resultatene fra analysen viser to temaer som beskriver lærernes konseptualisering: 1) dybdelæring som overføring og 2) dybdelæring som fordypning. De to temaene deler egenskaper med læreplanens (LK20) definisjon på dybdelæring. Innenfor temaene blir tverrfaglighet og progresjon betraktet som sentrale aspekt for begrepet. I henhold til praktiseringen av dybdelæring viser resultatene til fire undervisningstilnærminger: 1) refleksjon, 2) erfaring, problemløsning og utforskning, 3) samarbeid og 4) instruering. Disse beskriver undervisningsmetoder eller undervisningsinnhold som lærerne mener kan bidra til dybdelæring. Lærerne uthever tid og motivasjon som utfordringer i arbeidet med elevenes dybdelæring

Abstract:

This project aims to investigate how physical education teachers conceptualize and practice deep learning in physical education. Deep learning holds a central position in governing documents and the new curriculum (LK20). To address the research questions of the project, qualitative, semi-structured research interviews of five physical education teachers in lower secondary school (8-10) have been used. The interview transcripts have been analyzed thematically. The theoretical framework for the project consists of learning theories in physical education and various theoretical perspectives on the concept of deep learning. The analysis reveals two themes that describe the teachers' conceptualizations: 1) deep learning as transfer and 2) deep learning as immersion. The two themes share characteristics with the curriculum's definition of deep learning. Within the themes, interdisciplinary transfer and progression are considered central aspects of deep learning. Regarding the pedagogical practice of deep learning, the results indicate four teaching approaches: 1) reflection, 2) experience, problem-solving, and exploration, 3) collaboration, and 4) instruction. These approaches contain teaching methods or content that teachers believe can contribute to deep learning. Teachers particularly highlight time and motivation as challenges in their work with students' deep learning.

Innholdsfortegnelse

Forord:.....	i
Sammendrag:	ii
Abstract:	iii
1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Studiens struktur	1
1.3 Begrepets bakgrunn.....	2
1.4 Læring og dybdelæring i læreplanen.....	4
1.4.1 Dybdelæring.....	5
2.0 Litteratursøk – læringsteorier i kroppsøving	6
2.1 Erfaringsbasert læringsteori	6
2.2 Konstruktivistisk læringsteori	7
2.3 Samarbeidslæring.....	8
2.5 Kompleksitetsteori	9
2.6 Kroppslig læringsteori.....	10
3.0 Teoretiske perspektiv	13
3.1 Kognitivt perspektiv.....	13
3.2 Flerdisiplinert perspektiv	14
3.3 Kroppslig perspektiv	15
3.4 Dybdelæring som kompetanser.....	17
3.5 Sosiokulturelt perspektiv.....	17
4.0 Metode	19
4.1 Metodisk tilnærming	19
4.2 Utvalg og rekruttering	19
4.3 Datainnsamling	20
4.4 Gjennomføring av intervju.....	20
4.5 Forskningsetiske retningslinjer	21
4.6 Validitet og reliabilitet	23
4.7 Analyse	23
5.0 Resultat.....	25
5.1 Lærernes konseptualisering av dybdelæring.....	25
5.1.1 Dybdelæring som Overføring	25

5.1.2 Dybdelæring som Fordypning	27
5.2 Dybdelæring i praksis	28
5.2.1 Dybdelæring gjennom refleksjon.....	28
5.2.2 Dybdelæring gjennom utforskning, problemløsning og erfaring.....	29
5.2.3 Dybdelæring gjennom samarbeid	30
5.2.4 Dybdelæring gjennom instruering	31
5.2.5 Bruk av kjerneelement og dybdelæring	31
5.3 Utfordringer og implikasjoner.....	32
5.3.1 Tid.....	32
5.3.2 Motivasjon og elevgruppe.....	33
5.3.4 Dybdelæringsbegrepet	33
6.0 Drøfting	35
6.1 Lærernes konseptualisering.....	35
6.1.1 Overføring.....	35
6.1.2 Fordypning.....	37
6.2 Lærernes praktisering.....	39
6.2.1 Refleksjon	40
6.2.2 Utforskning, problemløsning og erfaring.....	40
6.2.3 Samarbeid	41
6.2.4 Instruering.....	43
6.2.5 Kjerneelement.....	44
6.3 Utfordringer og implikasjoner.....	45
7.0 Konklusjon.....	48
7.1 Videre forskning og kunnskapsbidrag.....	50
Referanseliste:.....	52
Vedlegg 1 – Godkjenning av NSD.....	56
Vedlegg 2 – Samtykkeskriv	57
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	59

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Dybdelæring (deep learning) har de siste årene fått medvind i nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk (Winje & Løndal, 2020). I forbindelse med kunnskapsløftet har begrepet blitt tildelt en sentral plass i skolens styringsdokument. Innføringen av dybdelæring i den nye læreplanen har ført til kontroverser og debatt om begrepets forskningsbakgrunn og betydning. Dette skyldes blant annet at det finnes flere oppfatninger av hva begrepet innebærer og hvordan det skal tilrettelegges i skolen (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018). Forskning tyder samtidig på at lærere og skoleledere har en tvetydig forståelse av begrepet (Dahl & Østern, 2019). Dybdelæringsbegrepet har møtt kritikk for å være en ny utdanningsfarsott – et begrep som er basert på sterk kritikk av gjeldende praksis og et svært generelt teoretisk grunnlag (Lervåg-Melby, 2019). Videre har det blitt kritisert for å hvile på et snevert og lite diskutert teoretisk rammeverk som kun inkluderer undersøkelser på høyere utdanning og fra et kognitivt læringsperspektiv (Dahl & Østern, 2019).

Denne forskningen gjenspeiles i faglitteratur hvor det er uklart hvordan dybdelæring skal forstås i en kroppsøvingsfaglig sammenheng (Standal, Moen, & Westlie, 2020). Dybdelæring er likevel noe som skal innarbeides i alle fag, inkludert kroppsøving. At lærere har ulik forståelse av dybdelæring, og at begrepet er basert på begrenset forskningslitteratur kan by på implikasjoner for begrepets relevans og praktisering i de praktisk-estetiske fagene som kroppsøving. Med dette som bakteppe er det derfor grunn å undersøke hvordan lærere forstår og praktiserer dybdelæring i kroppsøving. Denne studien tar utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan konseptualiserer kroppsøvingslærere begrepet dybdelæring?*
- 2) *Hvordan blir dybdelæring praktisert i kroppsøving?*

I tillegg til de to forskningsspørsmålene vil prosjektet avslutningsvis presentere utfordringer og implikasjoner lærere opplever med dybdelæringens innholdsforståelse og implementering.

1.2 Studiens struktur

Studien er strukturert i sju hovedkapitler. Første kapittel er en introduksjon som redegjør for prosjektets og dybdelæringsbegrepets bakgrunn. Dette innebærer en beskrivelse av læring og dybdelæring i utredninger og i læreplanen for kroppsøving. Videre presenteres et litteratursøk om læringsteorier i kroppsøvingsfaget som baserer seg på internasjonal og nasjonal forskningslitteratur. Deretter trekkes det frem ulike teoretiske perspektiv på dybdelæring.

Litteratursøket og de ulike perspektivene på dybdelæring utgjør det teoretiske rammeverket i studien. I fjerde kapittel vil det bli redegjort for metodiske valg, etiske vurderinger og intervjuenes gjennomføring. Resultatkapitlet inneholder utdrag fra undersøkelsens informanter og er organisert og tematisert etter prosjektets to forskningsspørsmål. I neste kapittel drøftes resultatene i lys av det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis, i konklusjonskapitlet, blir forskningsspørsmålene besvart basert på undersøkelsens funn og valgt teori. Studiens kunnskapsbidrag og forslag til videre forskning presenteres til slutt.

1.3 Begrepets bakgrunn

Dybdelæringsbegrepet fikk sitt innrykk i skolens styringsdokument etter at Kunnskapsdepartementet og Ludvigsen-utvalget gjorde sin utredning for fremtiden til den norske skolen. Utredningen ga opphav til delrapportene NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole* som senere ble grunnlagsdokumenter for kunnskapsdepartementets avgjørelse for å fornye kunnskapsløftet. Som resultat av Ludvigsen-utvalgets utredninger og kunnskapsdepartementets avgjørelse mot fagfornyelse ble Stortingsmelding 28 til. Stortingsmeldingen var en tilråkning fra kunnskapsdepartementet til regjeringen om fagfornyelse i skolen, og er grunnlaget for læreplanen vi har i dag (Meld. St. 28 (2015-2016)). I begge utredningene og i stortingsmeldingen forekommer dybdelæring som et sentralt begrep for elevers læring og kompetanseutvikling.

Ludvigsen-utvalgets utredninger skulle gi et kunnskapsgrunnlag som legger vekt på kompetanser for fremtiden og en fornyelse av fag. I delutredningen NOU 2014:7, som hovedsakelig omhandler elevers læring, blir dybdelæring ansett som en motpol til overflatelæring, og skal ha betydning for elevers utvikling i, og på tvers av fag. Videre skal dybdelæring skape vilkår for en god progresjon i arbeidet med elevers læring (NOU 2014: 7, 2014). Tidligere har læringsinnholdet i skolefagene vært brede i omfang, noe som forutsetter at bredde vektlegges i undervisningen. Dette har gjort at det er utfordrende for lærere å ivareta dybdelæring og progresjon for elevenes læring og utvikling (NOU 2014: 7, 2014).

Utredningen definerer dybdelæring som: «elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde» (NOU 2014: 7, 2014). Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger på tvers av fag- eller kunnskapsområder. I nærmere beskrivelse innebærer det å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring for å danne seg en helhetlig og varig forståelse.

Utredningen påstår at både bredde- og dybdeorientering er viktig for kompetanseoppnåelse, men legger spesielt vekt på dybdelæring for faglig utvikling, varig læring og mestring over

tid. Knyttet til de praktiske og estetiske fagene påstår utvalget at fagenes brede profil kan gjøre det utfordrende å legge rette for dybdelæring (NOU 2014: 7, 2014). Dette blir imidlertid tydeliggjort da dybdelæring ikke blir nevnt i den fagspesifikke seksjonen som omhandler kroppsøving.

Ludvigsen-utvalget ga ut utredningen NOU 2015:8 som et forslag og kunnskapsgrunnlag til å innføre kompetanser for fremtiden og en fornyelse av fag. Dette skulle gi grunnlaget for å skape gode liv for borgere i nasjonen, og et produktivt samfunn som kan bidra i en global og stadig utviklende verden. Utvalget mener at kompetanseutvikling innenfor fag og fagområder er essensielt for fremtidens skole. De hevder at poenget med kompetanseoppnåelse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. På denne måten er dybdelæring og utvikling av kompetanse tett forbundet med hverandre (NOU 2015: 8, 2015).

Ifølge rapporten er dybdelæring like viktig for utvikling av kompetanse i alle fag, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Samtidig påpeker utvalget at elever har ulike behov for hva de fordyper seg i og hvordan de gjør det. Dybdelæring er ikke dybde i alt for alle. Det forutsetter at elevene har mulighet til å gjøre egne valg og være aktive deltakere i læringsprosessen (NOU 2015: 8, 2015). Videre mener utvalget at mer dybdelæring i skolen vil bidra til at elevene behersker sentrale elementer i fagene bedre enn før, og at de lettere kan overføre læring mellom fagområder. Likevel påpekes det at det er skolens og lærerens ansvar å legge til rette for dybdelæring.

Som nevnt tidligere ble de to utredningene av den norske skolen en del av bakgrunnen for avgjørelsen til fagfornyelse og Stortingsmelding 28: *Fag – Fordypning – Forståelse*. Stortingsmeldingen var en redegjørelse for innholdet i den norske skolen og et forslag om gjennomgående fagfornyelse og forbedring av læreplan. Fagfornyelsen skulle blant annet sikre tydelighet og prioritering i læreplanen gjennom definerte kjerneelement. Fagets kjerneelement skal bestå av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget (Meld. St. 28 (2015-2016)). Færre og tydeligere kompetansemål skulle gjøre læreplanen mindre omfattende og få frem fagets sentrale verdier. Læreplanene skulle også ha en tydeligere progresjon gjennom læringsforløpet i enkelte fag og mellom fagområder. På den måten skulle den nye læreplanen legge til rette for dybdelæring og kompetanser for fremtiden (Meld. St. 28 (2015-2016)).

I seksjonen om praktiske og estetiske fag skal kroppsøvningsfaget bidra til at elevene tilegner seg kunnskap om trening, livsstil og helse, og bli motivert til fysisk aktivitet gjennom et *bredt* utvalg av aktiviteter. Ifølge stortingsmeldingen og utredningene skal kroppsøvningsfaget ha en bred «profil» og legge til rette for et bredt utvalg av aktiviteter noe som gir faget retning mot en breddeorientert praksis. Samtidig kjennetegnes dybdelæring ved at elevene får fordype seg og arbeide med læringsinnholdet over tid. Departementets vurdering er at dybdelæring krever både bredde og dybde i opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016)).

1.4 Læring og dybdelæring i læreplanen

Kroppsøvningsfagets relevans og sentrale verdier beskriver at faget skal bidra til at elever lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Samtidig skal elevene utvikle kompetanse om trening, livsstil og helse og erfare hva innsats betyr for å oppnå sine mål. Dette skal tilegnes gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og utforskning i forskjellig miljø. Det innebærer at elevene skal få mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd, samt håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfelleskap. Kroppsøving skal stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Kroppslig læring har slik en sentral plass i kroppsøvningsfaget. I et av fagets kjerneelement «bevegelse og kroppslig læring» blir kroppslig læring beskrevet som:

Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse.

Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede.

(Utdanningsdirektoratet, 2020d)

Under «kompetansemål og vurdering» i læreplanen på ungdomstrinnet blir samspill med andre, øving og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel betraktet som sentrale kompetanse- og vurderingsområder. Elevene skal få vist sin kompetanse på varierte måter. Dette inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning i ulike sammenhenger. Ifølge læreplanen skal kunnskap og ferdighet opptrenes og brukes i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner. Elevenes skal bruke tilegnet kunnskap og ferdighet til å fremme

medelevers læring, samt anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Innsats og evne til deltakelse har også fått sin plass som del av kompetansen og vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget. Dette innebærer at elevene prøver å løse utfordringer, viser selvstendighet, utfordrer seg selv og samarbeider med hverandre. Lærerens rolle innebærer å legge til rette for elevmedvirkning og undervisning som stimulerer til læringslyst. Lærere skal blant annet gi mulighet til refleksjon både i form av egenvurdering og gjennom dialoger om elevens utvikling i faget. Elevene skal få prøve seg frem, og få sette ord på opplevelser og sin egen faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020e)

1.4.1 Dybdelæring

Læreplanen 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 situasjon, alene eller med andre.

(Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Videre trekker læreplanen frem at dybdelæring er viktig for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i en fremtid som endrer seg raskt. Det står likevel lite om hvordan dybdelæring skal gjennomføres i ulike fag. Det som for øvrig blir nevnt er at overordnet del av læreplanverket skal beskrive hvilke verdier og prinsipper opplæring skal bygges på, og at dette verdigrunnlaget skal, ifølge læreplanen, prege til dybdelæringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.0 Litteratursøk – læringsteorier i kroppsøving

Før jeg går dypere inn i læreres forståelse av læring, er det hensiktsmessig å se på hvordan læring kan konseptualiseres i kroppsøving. Videre presenteres derfor en overordnet oversikt om fremtredende læringsteorier og konseptualiseringene av læring i nyere internasjonal og nasjonal forskning. Dette vil kunne skissere et bilde på hvordan læring i kroppsøving kan se ut, og beskrive ideer som lærerne trekker på når de blir spurt om deres forståelse av dybdelæring. Kapittelet er strukturert i fem seksjoner som tar for seg hver læringsteori. De fem læringsteoriene som er inkludert i litteratursøket er erfaringsbasert læringsteori, konstruktivistisk læringsteori, samarbeidslæring, kompleksitetsteori og kroppslig læringsteori. Læringsteoriene er valgt på bakgrunn av kroppsøvingsfaglig relevans og læringspotensial.

2.1 Erfaringsbasert læringsteori

Erfaringsbasert læringsteori eller «*experiential learning theory*» (ELT) er en læringsteori der erfaring spiller en sentral rolle i elevenes læringsprosess. Denne skiller seg fra tradisjonelle læringsteorier ved å ivareta de subjektive erfaringene til elevene (Kolb, Botatzis, & Mainemelis, 2011). Erfaringsbasert læringsteori definerer læring som: «*the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience*» (Kolb et al., 2011, p. 226). ELT-modellen beskriver to dialektiske måter å fange erfaringer på; konkrete erfaringer og abstrakte konseptualiseringer, og to dialektiske måter å transformere erfaring på; reflektiv observasjon og aktiv utforskning. Dette er en læringssyklus på fire steg hvor umiddelbare eller konkrete erfaringer er grunnlaget for observasjoner og refleksjoner. Disse refleksjonene og observasjonene er deretter assimilert til abstrakte konsepter som blir utgangspunktet for nye implikasjoner og handlinger. Igjen kan disse implikasjonene og handlingene aktivt testes ut, og fungere som retningslinjer for nye erfaringer (Kolb et al., 2011). I erfaringsbasert læringsteori blir læring slik sett på som en kontinuerlig prosess hvor individene er aktivt involvert i nye erfaringer, og refleksjon og teoretisering av de opplevde erfaringene. Denne kunnskapen blir så tatt i bruk i nye erfaringer og påvirker slik hvordan individene lærer (Bethell & Morgan, 2011).

Idrett- og kroppsøvingslærere har implementert erfaringsbasert læring i undervisningen for å stimulere til en dypere tilnærming til læring (Bethell & Morgan, 2011). Utforskende læring skal bidra til at elevene ser sammenhengen mellom teori og praksis, gjennom undervisning, diskusjon, læringsaktiviteter, førstehåndserfaringer og refleksjon (Bower, 2014). En av de mest fremtredende retningene innenfor erfaringsbasert læringsteori, og som har blitt brukt og

ansett som effektiv i mange pedagogiske settinger, inkludert kroppsøving, er Deweys erfaringsmodell. Denne erfaringsmodellen baserer seg på fire aspekt: Sosialt miljø, kunnskap og innholdsorganisering, læringsutfall og elevenes motivasjon og erfaring. I korthet legger modellen vekt på å gi elevene mulighet til å løse problemer, skape mening, produsere produkter og bygge relasjoner. Det er sentralt at elevene tilegner seg erfaringer som oppleves som meningsfulle og læringsrike (Bower, 2014). I kroppsøvingslitteraturen har Kolbs ETA modell og Deweys erfaringsmodell blitt implementert og undersøkt innenfor en rekke forskjellige aktiviteter som golf, lengdeløp og uteskole (Bower, 2013; Jose, Patrick, & Moseley, 2017; Sato & Laughlin, 2018).

2.2 Konstruktivistisk læringsteori

I all hovedsak er det to distinkte retninger innenfor konstruktivisme, kognitiv-konstruktivisme og sosial-konstruktivisme. I kognitiv-konstruktivisme oppstår læring ved at studentene danner internaliserte strukturer av kunnskap og ferdigheter i form av kognitive skjema. Disse skjemaene kan testes og modifiseres i møte med tidligere og fremtidige erfaringer (Butz, 2018). Denne prosessen skjer gjennom assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon er delprosessen som trer i kraft når vi står overfor nye og ukjente situasjoner eller fenomener som vi prøver å tolke og forstå. Nye inntrykk og fortolkninger gjør vi basert på kunnskap og kognitive skjema vi har fra før. Vi prøver å forstå situasjonen eller fenomenet ved hjelp av eksisterende skjema (Imsen, 2014, p. 151). Når de allerede eksisterende skjemaene ikke er tilstrekkelige, oppstår en akkomodasjonsprosess. Akkomodasjon er i korte trekk en reorganisering og utvidelse av eksisterende av skjema. Dette innebærer å justere eller gjøre seg helt nye fortolkninger som passer bedre til situasjonen. Det er denne prosessen som fører til endringer i elevenes kognitive skjema og utgjør derfor selve læringsprosessen (Imsen, 2014, pp. 152-153).

I sosial-konstruktivistisk læringsteori oppstår læring gjennom interaksjon mellom medelever, studenters påvirkning til læringsinnholdet og meningsfulle erfaringer (Azzarito & Ennis, 2003). Kunnskap oppholdes ikke i individet, men dannes først når individet er i kontakt med den sosiale konteksten. Den sosiale konteksten medierer og påvirker hvordan elever tenker og lærer. Sosial interaksjon med omgivelsene og med andre er derfor helt sentralt sett fra et sosial-konstruktivistisk perspektiv (Azzarito & Ennis, 2003). I kroppsøvingsfaget har sosial-konstruktivistisk læringsteori blitt anvendt som teoretisk rammeverk i studier som blant annet undersøker samarbeidslæring og sosial, emosjonell og meningsfull læring (Dyson, Colby, & Barratt, 2016; Howley, Dyson, Baek, Fowler, & Shen, 2022).

Konstruktivistisk læringsteori i kroppsøving har i likhet med erfaringsbasert læringsteori et holistisk syn på kognisjon og læring. Fra et konstruktivistisk perspektiv foregår kognisjon og læring ikke bare i hjernen, men i kroppen som en helhet (Light, 2008). Læring er ikke redusert til enkle komponenter, men er sett på som en kompleks prosess knyttet til alle kroppens sanser. Forståelse og kunnskap oppstår ved interaksjon med omverdenen gjennom persepsjon, motorisk aktivitet og kroppslige sanser. Den biologiske kroppen er mer enn en struktur vi lærer gjennom, kroppen er i seg selv lærende (Light, 2008). Et sentralt poeng i konstruktivistiske læringsteorier er at en form for aktivitet er involvert i læringsprosessen, enten det er inntrykk via førstehåndserfaringer eller sosial aktivitet (Imsen, 2014, pp. 168, 188). I senere tid har noe forskning på kroppsøving argumentert for konstruktivistiske tilnærminger fordi det kan legge til rette for meningsfulle erfaringer, sosiale interaksjoner og problemløsning (Azzarito & Ennis, 2003; Butz, 2018).

Munafo (2016) har i sin studie presentert og oppsummert hvordan ulike konstruktivistiske læringsteorier kan være relevant for kroppsøvingfaget, og hvilke konsepter som kan brukes i undervisningen: 1) Kunnskap er ikke passivt akkumulert, men er resultatet av aktiv kognisjon av individet. Dette innebærer læring som en aktiv prosess og at læring burde oppleves som autentisk og ta utgangspunkt i meningsfulle erfaring i verden rundt elevene. 2) Kognisjon er ikke en individuell prosess, men en sosial prosess. Dette handler om at personlig kunnskap og aktivitet er innpakket, og utpakket fra, sosial interaksjon, kollektiv kunnskap og aktivitet. 3) Studenter er kreativt lærende. Studenter skal oppdage kunnskap ved å lage sin egen forståelse av læringsmaterialet. Dette gjøres ved å ta i bruk allerede eksisterende kunnskap og ved å gjøre seg nye erfaringer for å danne og utarbeide kunnskapsstrukturer. Disse konseptene skal bidra til at lærere og skoler kan legge til rette for elev-sentrert læring hvor kroppen og sosiale og motoriske interaksjoner er inkludert i læringsprosessen (Munafo, 2016).

2.3 Samarbeidslæring

Samarbeidslæring (cooperative learning) er en dynamisk instruksjonsmodell der studenter arbeider i små, strukturerte, heterogene grupper for å mestre et læringsinnhold (Dyson & Casey, 2012). Modellen legger vekt at alle studentene skal ha en aktiv rolle i læringsprosessen der de bidrar i gruppearbeidet ved å dele ideer, løse problemer, argumenterer og arbeider mot et felles mål (Johnson & Johnson, 2008). Johnson og Johnson (2008) har utarbeidet fem grunnleggende elementer som må inkluderes for effektivt samarbeid: 1) Positiv gjensidig avhengighet, 2) Fremmede interaksjon, 3) Individuell ansvarlighet, 4) Mellommenneskelige ferdigheter og 5) Grupperefleksjon. Positiv gjensidig avhengighet handler om at studentene

skal ha en oppfattelse av at elevgruppa ikke kan oppleve suksess uten at alle medlemmene er involvert. Fremmede interaksjon handler om at studenten må motivere og legge til rette for hverandres innsats til å mestre. Individuell ansvarlighet handler om at grupped medlemmene må ta ansvar over egen arbeidsoppgave. Mellommenneskelige ferdigheter handler om at studentene må kommunisere, ta lederskap, dele ideer, argumentere og motivere hverandre. Grupperefleksjon er en prosess der studentene samarbeider og snakker om hvordan gruppa kan arbeidet i gruppa kan forbedres (Johnson & Johnson, 2008).

I senere tid har forskningsfeltet på samarbeidslæring blitt stadig utbredt. Forskning på modellen på et generelt basis har vist til flere positive lærings- og utviklingsutfall som blant annet forbedret akademisk prestasjon, sosial og relasjonell kompetanse og økt deltakelse og psykisk helse (Casey & Goodyear, 2015). I forhold til læring i kroppsøving blir samarbeidslæring sett på som en legitim pedagogisk modell for å bidra til læringsutfall i fagets kunnskapsområder (fysisk, kognitiv, sosial, og affektiv læring) (Casey & Goodyear, 2015) I kroppsøving har samarbeidslæring blitt brukt relatert til flere ulike læreplaninnhold og implementert i flere ulike aktiviteter (Bores-García, Hortigüela-Alcalá, Fernandez-Rio, González-Calvo, & Barba-Martín, 2021). Modellen er mest brukt relatert til læringsmål som omhandler sosial kompetanse som motivasjon, gruppemiljø og lære-elev relasjon (Bores-García et al., 2021). Samarbeidslæring har blitt utarbeidet og organisert i ulike tilnærminger som for eksempel læringspar og læringslag (Dyson & Grineski, 2001).

Samarbeidslæring har også blitt undersøkt i nasjonal forskning. Bjørke & Moen (2020) har gjennomført en intervensjonsstudie for å undersøke elevs og lærers oppfatning av elevs læringsprosess gjennom samarbeidslæring. Elevene opplevde samarbeidslæring som meningsfullt og fikk en positiv holdning mot å jobbe med andre medelever i små grupper. Studien konkluderer med at alle elever kan lære gjennom samarbeidslæring, selv med ulike forutsetninger til faget. Dette krever likevel klare læringsmål, tilpassing av modellen, og nøye tilrettelegging av lærer.

2.5 Kompleksitetsteori

Kompleksitetsteori, også omtalt som «kompleksitetstenkning», er et felt som ikke lett lar seg definere. Dette skyldes at definisjoner ofte søker sikkerhet og stabilitet, noe som teorien i seg selv ønsker å utfordre (Butler, Hopper, & Ovens, 2013). Kompleksitet tilbyr veier til forståelse som legger vekt på usikkerhet, ikke-linearitet og den uunngåelige kompleksiteten i læringssituasjoner. En slik tilnærming utfordrer tradisjonelle teorier ved å rette oppmerksomheten mot forståelser hvor helheten er viktigere enn de enkelte delene (Butler et

al., 2013). Kompleksitetstenkning har en holdning til virkeligheten og en tilnærming til undersøkelse hvor det ikke nødvendigvis finnes absolutter eller universelle lover, og er heller ikke låst eller begrenset av disse. Det er viktig å trekke fram at kompleksitetstenkning ikke forsøker å finne det beste svaret eller en gylden standard for fenomenet som undersøkes, men i stedet viser oss kompleksiteten og de forskjellige sidene ved fenomenet (Davis & Sumara, 2006). Davis og Sumara (2009) beskriver kompleksitetstenkning som «transdisciplinær» i det at den kan «hoppe» mellom, inkludere og fungere på tvers av ulike teoretiske rammeverk og disipliner.

I kroppsøving kan kompleks læringsteori ofte bli brukt til å beskrive ulike eller flere retninger innenfor konstruktivisme og situert læring (Light, 2008) Begrepet kompleks læringsteori identifiserer slik det alle konstruktivistiske teorier har til felles, nemlig at læring er en kompleks prosess hvor læring ikke kan bli redusert til enkelte deler. I kompleksitetsteorier oppstår læring gjennom deltakelse i et sosialt liv, og gjennom sensoriske, perseptuelle og kognitive interaksjoner med seg selv, med andre, med verden og med miljøet rundt. Læring er situert i kulturelle, sosiale og fysiske kontekster. Dette er spesielt relevant for kroppsøving da faget gjenkjenner og ivaretar kroppens rolle i læringsprosessen (Light, 2008) I undersøkelser om kroppsøving har kompleksitetsteori blitt introdusert som en motstander til dualistiske og tradisjonelle teorier som lenge har dominert faget (Light & Kentel, 2015). Kompleksitetsteori har blitt anvendt i aktiviteter som svømming og baneløp (Light, 2014; Light & Fawns, 2001).

2.6 Kroppslig læringsteori

Kroppslig læring (embodied learning) har blitt undersøkt innenfor mange fagområder og ut ifra ulike teoretiske perspektiv i norskspråklig litteratur (Østern & Bjerke, 2019) Studier som undersøker kroppslig læring kommer ofte uten en definisjon eller begrepsavklaring. Dette tyder på at begrepets betydning tas for gitt og/eller at det finnes forskjellige forståelser for hva kroppslig læring innebærer. I forskning på kroppslig læring innenfor kroppsøving og idrettsvitenskap blir begrepet i all hovedsak definert basert på to teoretikere, Maurice Merleau-Ponty og Peter Arnold (Østern & Bjerke, 2019). De to teoretiske retningene gir opphav til to ulike forståelser av kroppslig læring. Studiene som har tatt i bruk Merleau-Pontys teoretiske rammeverk forstår kroppslig læring som relasjonell og intersubjektiv. Det vil si, i korte trekk, at kroppen er både subjekt og objekt for vår bevissthet. Det legges vekt på den subjektive kroppen og at bevissthet oppstår i kroppslige og relasjonelle handlinger. Stolz (2015) beskriver at en slik forståelse av kroppslig læring er betydningsfull for utdanningen fordi den ivaretar og tar hensyn til studenter som holistiske, og ikke skiller mellom de fysiske

og mentale kvalitetene (Stolz, 2015). Studier som lener seg på Peter Arnolds teorier beskriver kroppslig læring som læring som oppstår i og igjennom bevegelse (Østern & Bjerke, 2019). Sentralt i Arnolds teori er begrepene *i*, *gjennom* og *om* bevegelse, som beskriver hvordan elever kan utvikle kunnskap og oppleve meningsfulle erfaringer gjennom aktivitet (Brown, 2013).

Som nevnt finnes det ulike perspektiver på kroppslig læring. Kjelsås & Haga (2019) beskriver kroppslig læring som motorisk kompetanse, der kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring. De mener at gode bevegelseserfaringer er sentrale i utviklingen av elevers motorikk, slik at de kan mestre og delta i forskjellige aktiviteter i varierte bevegelsesmiljøer (Vedul-Kjelsås & Haga, 2019). Dette er blant annet begrunnet i forskning som tilsier at mange barn og unge ikke oppfyller anbefalingene om fysisk aktivitet, og at deltakelse i fysisk aktivitet og bevegelse er påvirket av motorisk kompetanse og fysisk form. Videre ser det ut til å være en sammenheng mellom motorisk kompetanse og fysisk selvoppfatning (Vedul-Kjelsås & Haga, 2019).

Læringsprosessen, fra et motorisk perspektiv, blir beskrevet som å tilegne seg og lære nye kroppslige ferdigheter og kvaliteter. Dette er en læringsprosess som tar utgangspunkt i fire stadier: Forstå ferdigheten, tilegne seg og forbedre ferdigheten, automatisere ferdigheten og generalisere ferdigheten. For å oppsummere er motorisk kompetanse en dimensjon av kroppslig læring der målet er å fremme en læringsprosess som er aktiv og kreativ. Utvikling og læring blir sett på som en dynamisk prosess hvor faktorer i eleven, aktivitetene, oppgavene og miljøet og samspillet mellom dem spiller en sentral rolle (Vedul-Kjelsås & Haga, 2019).

Kroppslig læring har også blitt beskrevet gjennom øving. Aggerholm & Standal (2019) argumenterer for at øving er en læringsform som utgjør en sentral del av den kroppslige læringen. Bakgrunnen for dette perspektivet er at læreplanen har gitt en fornyet faglig interesse i den kroppslige dimensjonen av faget, og at øving har en sentral plass i fagets kompetansemål. Dette perspektivet tar utgangspunkt i Merleau-Pontys fenomenologi hvor kroppen er en forutsetning for å lære noe, og at læring av bevegelse først og fremst er kroppslig (Aggerholm & Standal, 2019). Aggerholm & Standal (2019) legger særlig vekt på praktisk kunnskap som en viktig dimensjon av kroppslig læring. De beskriver at praktisk kunnskap både handler om måter å bevege seg på, og måter å være reseptivt til stede i situasjoner på. Praktisk kunnskap har slik et aktivt og passivt element hvor begge deler handler om å kunne noe knyttet til praktisk eller situert kunnskap. Denne praktiske

kunnskapen er et aspekt av kroppslig læring som kan øves på. Øving referer til det å inn- og oppøve kroppslige vaner. Dette involverer aktiv gjentakelse av den praktiske kunnskapen og øving som en målrettet aktivitet.

3.0 Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet vil det presenteres ulike teoretiske perspektiv, konseptualiseringer og tidligere forskning på dybdelæringsbegrepet. Dette vil utgjøre en del av det teoretiske rammeverket for videre analyse og drøfting. Det vil også kunne beskrive hvilke begrepsperspektiv lærerne sitter på. Kapitlet er organisert i fem underkapitler som tar for seg hvert teoretisk perspektiv.

3.1 Kognitivt perspektiv

Dybdelæring ble først beskrevet i sammenheng med undersøkelser om kognitiv prosessering (Beattie, Collins, & McInnes, 1997; Craik & Lockhart, 1972). Forskingen differensierte mellom dybde- og overflatelæring, hvor overflatelæring refererer til en mer kortvarig form for læring, og dybde referer til læring med forståelse (Beattie et al., 1997). Videre forskning på dybdelæring behandlet overflate og dybde som to ulike tilnærminger eller strategier til læringsinnholdet (Beattie et al., 1997; Marton & Sálj, 1976). Hvorvidt det ble benyttet en dyp eller overfladisk tilnærming var avhengig av studentenes intensjon til læringen (Marton & Sálj, 1976). Den «dype tilnærmingen», som innebærer studenter som lærer for forståelse, ble karakterisert av studenter som: 1) søker å forstå problemene og interagerer kritisk med læringsinnholdet, 2) kan relatere ideer til tidligere kunnskap og erfaring, og 3) undersøker logikken i argumentene og relaterer presentert bevis til konklusjonene. Overflate-tilnærmingen ble karakterisert av studenter som: 1) prøver å huske deler av læringsinnholdet og aksepterer ideer og informasjon uten spørsmål, 2) fokuserer på å huske fakta uten å forstå underliggende prinsipper eller mønstre, og 3) er påvirket av vurderingskrav (Beattie et al., 1997). Denne forskningen, fra 70- og 80-tallet, ble gjennomført på høyere utdanning i utgangspunkt i teoretiske fag (Winje & Løndal, 2020).

I senere tid har Winje & Løndal (2020) identifisert og kategorisert undersøkelser på dybdelæring i grunnskolen- og ungdomskolen fra 1970 til 2018. Denne forskningen har identifisert to konseptualiseringer av dybdelæring – 1) meningsfull læring og 2) overføring av læring, hvor begge stammer fra kognitive læringsperspektiver (Winje & Løndal, 2020). Dybdelæring som meningsfull læring legger i all hovedsak vekt på tre element i definisjonen på begrepet; mening, relatering og indre motivasjon, hvor «mening» er den mest fremtredende. Studenter som søker etter mening i læringsinnholdet, blir ofte satt i kontrast med studenter som pugger for å lære innholdet. Undersøkelser som legger vekt på relatering, beskriver at studenter som kan relatere ny kunnskap til tidligere tilegnet kunnskap og hverdags erfaringer er et definerende aspekt ved dybdelæring (Winje & Løndal, 2020).

Undersøkelser som betrakter indre motivasjon som et hovedaspekt i dybdelæring, legger vekt på studentenes egen interesse mot læringsinnholdet som en viktig faktor for dyp læring.

Undersøkelser som konseptualiserer dybdelæring som overføring av læring definerer dybdelæring som «*deep learning as the learning process leading to transfer of learning to a novel situation*» (Winje & Løndal, 2020, p. 36) Disse undersøkelsene er utgitt etter 2009, noe som tyder på at denne konseptualiseringen er relativt fersk innenfor forskningsfeltet.

Overføring av læring er derimot ikke et nytt konsept i utdanningslitteraturen. Dybdelæring som overføring av læring er heller en utvikling eller gjenoppstandelse av konseptet overføring av læring. Undersøkelsene som definerer dybdelæring som overføring av læring legger vekt på tre nødvendige ferdighets- og kunnskapsdomener; det kognitive, interpersonlige og intrapersonlige. Det kognitive domene inkluderer kritisk tenkning, informasjonsprosessering, begrunnelse og argumentasjon og innovasjon. Det interpersonlige inkluderer lagarbeid, samarbeid og lederskap og det intrapersonlige inkluderer åpenhet, arbeidsmoral og ansvarsbevissthet, og positiv selvevaluering. Disse kompetansene skal beskrive kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å forstå hvordan, hvorfor og når en skal bruke den spesifikke kunnskapen i andre situasjoner (Winje & Løndal, 2020).

Studier som undersøker sammenhengen mellom dybdelæring og overføring av læring understreker at dyp innledende læring er avgjørende for senere overføring av læring til en annen situasjon. Winje & Løndal (2020) understreker at begge konseptualiseringene, dybdelæring som meningsfull læring og overføring av læring er relatert til kognitive læringsteorier.

3.2 Flerdisiplinert perspektiv

Dybdelæringsbegrepet har blitt problematisert fordi det hovedsakelig er undersøkt og beskrevet gjennom kognitiv læringsteori (Dahl & Østern, 2019; Tochon, 2010). Tochon (2010) har utarbeidet og karakterisert hva som kjennetegner en dypere tilnærming til utdanning. Dyp utdanning (deep education) blir beskrevet som et bredt fenomen som går på tvers av ulike disipliner og fagområder. Dyp utdanning tar utgangspunkt i et holistisk perspektiv hvor student og underviser arbeider mot en økologisk forståelse av, og ansvar for en bærekraftig fremtid (Winje & Løndal, 2020). Tochon (2010) beskriver at dyp forståelse karakteriserer dyp læring, og at dette blant annet handler om å kunne knytte tidligere kunnskap og teoretiske konsept til ny kunnskap og hverdags erfaringer. Det påpekes at dyp læring er avhengig av bærekraftighet og ulike former for undervisning. Dyp undervisning blir

karakterisert gjennom opplevelsen av meningsfulle erfaringer, elev-aktiv og elevsentrert undervisning, identitetsutvikling og kunnskap for fremtiden.

Et annet viktig aspekt ved denne konseptualiseringen er at elevene arbeider med emner som føles viktig for dem selv, nå og i fremtiden. Utdanningen bør legge vekt på transformativ undervisning hvor elevene er drevet av indre motivasjon og tar utgangspunkt i eierskap og handling (Tochon, 2010). Tochon (2010) understreker at dybde i utdanning ikke er en metode eller tilnærming, men er en måte å tenke, forstå og agere på, og er slik situasjons- og kontekstavhengig. Dybdelæring, slik det her forstås, skal engasjere elever intellektuelt, sosialt og emosjonelt, og skape varig og meningsfull læringsutvikling (Winje & Løndal, 2020). Denne konseptualiseringen tar hensyn til at læring er mer enn kognitive prosesser ved å ivareta de sosiale og emosjonelle sidene ved læring. På denne måten kan en slik forståelse av dybdelæring være relevant i kroppsøvingsfaget.

3.3 Kroppslig perspektiv

Dahl & Østern (2019) bygger på Tochons (2010) ideer og nyere forskning innen nevrovitenskap for å sette spørsmålsteget ved det teoretiske grunnlaget som dybdelæringsbegrepet i dag hviler på (Winje & Løndal, 2020). Dahl & Østern (2019) retter blikket mot kroppslige, relasjonelle, skapende og affektive dimensjoner ved læring og rekonseptualiserer dybdelæring til det de kaller for performativ læring. I denne forståelsen av dybdelæring, handler det ikke om å tenke grundigere gjennom kognitive prosesser, men i stedet inkludere kroppen i større grad (Dahl & Østern, 2019). Performativ læring baserer seg på nevrovitenskapelig forskning som beskriver hvordan kroppslige og konkrete fysiologiske prosesser i kroppen kan anrette det som skjer i hjernen. Denne forskningen har vist at hendelser og begivenheter utenfor oss påvirker pre-refleksive prosesser i hjernen som igjen påvirker hele kroppen. Kroppens opplevde affekter og emosjoner kan slik knyttes til hendelser utenfor kroppen, og beskriver derfor at handlinger er affektivt og følelsesmessig forankret (Dahl & Østern, 2019). Dahl & Østern (2019) argumenterer derfor for at vi må forstå læring som en interaksjon mellom det kognitive og det affektive.

Performativ læring legger særlig vekt på kroppslig læringsteori og læring som en skapende prosess. Dahl & Østern (2019) beskriver kroppslig læring som læringen som skjer i hele kroppen, i hele mennesket og mellom mennesker i sosial og romlige virkeligheter. I kroppslig læringsteori er bevegelse, tenkning, affekter og følelser sentrale aspekter ved læring. Dybdelæring oppstår ved å ha kroppen «med på laget» og å få kroppen til å oppleve affekter og følelser som motiverer, inspirerer, forlanger og krever. Vi må slik ta utgangspunkt i elevens

kropp. Læringen blir dypere jo mer kroppen er involvert i læringsprosessen (Dahl & Østern, 2019).

Et annet viktig aspekt i performativ læring er at læring skal være skapende. Dahl & Østern (2019) kritiserer tradisjonell læringsteori hvor læring handler om passiv tilegnelse av kunnskap. De argumenterer for at vi må forstå læring som skapende, heller enn passiv tilegnelse. Sentralt i dette er at elevene må gjøre læringsinnholdet til sitt eget fordi det er eleven som skal lære (Dahl & Østern, 2019) Læreren skal ikke fortelle hva elevene skal gjøre, men få elevene selv til å ville å lære. Læring som å skape har en dybde ved seg fordi det skjer parallelt og i sammenheng med det kroppslige og emosjonelle. Avslutningsvis påstår Dahl & Østern (2019) at vi ikke kan få noen til å lære hvis kroppen stritter imot, og hvis vi skal kunne oppnå dybdelæring, må vi kunne forstyrre forbindelsen mellom kognitiv læringsteori og ideen om dybdelæring.

Birch, Vinje, Moser & Skrede (2019) har forsøkt å svare på hvordan dybdelæring kan påvirke kroppsøvingslærerens undervisning og handlingsrom for å legge rette for elevens læring innenfor kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring». Birch et al. (2019) anvender Arnolds kunnskapsteori (1991) som handler om læring *gjennom, i og om* bevegelse og Ryles (1949) to former for hovedkunnskap, *knowledge that* og *knowledge how* (Birch, Vinje, Moser, & Skrede, 2019). Han skiller mellom kunnskap om hvordan man gjør noe (*knowledge how*) og kunnskap om noe (*knowledge that*). Birch et al. (2019) konkluderer med at bevegelsesferdigheten (læring i bevegelse) er det primære fundamentet for dybdelæring i kroppsøving, mens de andre formene, læring om, gjennom og til bevegelse er positive utfall. Dette betyr likevel ikke at teoretisk kunnskap om bevegelse (*knowledge that*) bør fjernes fra faget, da det har en viktig plass for bevegelsesglede livet ut (Birch et al., 2019).

Birch et al. (2019) foreslår to ulike retninger til dybdelæring i kroppsøvingsfaget. Den første retningen handler om å fokusere på et lite antall bevegelsesoppgaver der dybden blir å kunne utvikle høyt ferdighetsnivå i noen utvalgte motoriske områder. Høyt ferdighetsnivå og god motorisk utvikling antas å kunne være viktig for å kunne tilegne seg ferdigheter som er nødvendig i andre bevegelsessituasjoner. Den andre retningen til dybdelæring er å satse på varierte bevegelsesaktiviteter der fokuset ligger på å utvikle de grunnleggende bevegelsesferdighetene. Den sistnevnte antas for å være knyttet til den nye læreplanen i større grad, da den legger til rette for et mangfold av aktiviteter. Birch et al. (2019) argumenterer for at begge retningene, lite om mye eller mye om mindre, kan kobles til dybdelæring.

Dybdelæring i kroppsøving betyr å anvende kunnskap, både i form av å kunne ta i bruk ferdigheter på flere områder, og å kunne anvende kunnskap om hvordan kroppen fungerer (Birch et al., 2019).

3.4 Dybdelæring som kompetanser

Dybdelæring har blitt konseptualisert av Fullan, Quinn og McEachen (2018) gjennom seks globale kompetanser. De seks kompetansene; karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning skal definere dybdelæring. Dybdelæring beskrives som prosessen med å tilegne seg disse kompetansene, og omfatter ferdigheter som medfølelse, empati, sosioemosjonell læring og entreprenørskap. Disse seks kompetansene skal bidra til at elever lykkes i sitt daglige liv, i fremtiden og som verdensborgere (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). I følge Fullan et al. (2018) må vi skape læringsmiljøer som utfordrer, provoserer og stimulerer elever. Vi må plassere elevene i et «dypt» og inspirerende miljø. Disse læringsmiljøene blir karakterisert som å skape læring drevet av nysgjerrighet, arbeide med relevant og virkelige problem, lære elevene å bli problemløser, lære elevene å ikke være redde, men å ta risiko og være nysgjerrige i læringsprosessen, og erkjenne innovasjon og kreativitet (Fullan et al., 2018).

Videre har de presentert seks læringserfaringer som skal fremme kompetansene som definerer dybdelæring: 1) Involvere høyere kognitive prosesser for å få en dyp forståelse av innhold og problemer; 2) dykke ned i områder eller problemer som er tverrfaglige; 3) integrere faglige og personlige evner; 4) er aktive, autentiske, utfordrende og elevsentret; 5) er utformet for å påvirke verden; 6) tilstreber generaliserbarhet og økende aktualitet (Fullan et al., 2018).

I tillegg til de seks globale kompetansene legger Fullan et al. (2018) vekt på velvære, og beskriver at dette handler om å hjelpe elever til å ta positive og sunne valg for å støtte læring og prestasjoner nå og i fremtiden. Velværet og trivsel er tilknyttet fire utviklingsområder som omhandler fysisk, kognitiv, emosjonell og sosial utvikling. Fullan et al (2018) påpeker betydningen av det relasjonelle aspektet for hjernens utvikling og beskriver at denne utviklingen er en viktig dimensjon relatert til dybdelæring. En forutsetning for dybdelæring er hjernens evne til å vokse og forandre seg og utvikle nye nevralt veier, både gjennom sosiale, emosjonelle forhold, og kognitiv stimuli (Fullan et al., 2018).

3.5 Sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet på dybdelæring baser seg på den sosiokulturelle læringsteorien som beskriver læring som prosesser og produkter av sosial samhandling. Dette

perspektivet handler om hvordan dybdelæring kan skje gjennom deltakelse og sosial samhandling i klasserommet (Gilje et al., 2018). Gilje et al. (2018) trekker frem læreplanens kjerneelement som det viktigste i arbeidet med elevers læring. Kjerneelementene må anses som et viktig verktøy for å kunne prioritere og utvikle forståelse i utvalgte områder av faget. I utgangspunkt et sosiokulturelt perspektiv er kvaliteten i elevenes bidrag og utvikling av læringsmiljø sentrale elementer for dybdelæring. Styrken med det sosiokulturelle perspektivet er at det tar hensyn til både individuell kognitiv utvikling og det sosiale samspillet mellom mennesker. På denne måten kan læring beskrives og oppstå gjennom faglige dialoger og sosial interaksjon.

På bakgrunn av utdanningspolitiske dokumenter har Gilje. et al. (2018) strukturert fire viktige føringer i arbeidet med dybdelæring. Første føring handler om å redusere læringsmengden slik at elever får tid og anledning til å utvikle forståelse for fagets begreper og sammenhenger. For mye fagstoff kan gjøre det utfordrende å legge til rette for dybdelæring, derfor er det viktig å tydeliggjøre og prioritere fagets viktigste kunnskapsområder og metoder. Andre føring handler om å bruke fagets kjerneelement for å identifisere fagets viktigste læringsområder. Elevene må få tid til å arbeide med faget kjerneelement for å tilegne seg en dyp forståelse.

Tredje føring innebærer at dybdelæring krever arbeid med kunnskap og metoder over en lengre periode, og med gradvis progresjon. Undervisningen må derfor struktureres slik at elevene kan sette seg inn i læringsstoffet gradvis. Kompetansemålene som skal oppnås, og læringsforløpet som skal til for å nå målene må presenteres på en forståelig og oversiktlig måte. Det er viktig at elevene kan relatere og bruke deres tidligere kunnskap til å prosessere ny informasjon. Den fjerde føringen handler om undervisning på tvers fag og fagområder. Dette innebærer at elever kan forstå sammenhenger mellom kunnskap i ulike fag. Ved å arbeide med problemstillinger og prosjekter på tvers av fag kan elevene få mulighet til å overføre kunnskap fra et område til et annet (Gilje et al., 2018).

4.0 Metode

I dette kapitlet vil det bli redegjort og begrunnet for metodiske valg og etiske vurderinger. Prosjektets gjennomføring av rekruttering, intervju og analyse vil også framstilles.

4.1 Metodisk tilnærming

Prosjektets datainnsamling baseres på kvalitative forskningsintervju der formålet er å undersøke kroppsøvlingslæreres konseptualisering og praktisering av dybdelæring. På grunn av studiens problemstilling og formål er det hensiktsmessig å bruke en kvalitativt forskningsmetodisk tilnærming. Kvalitative metoder kjennetegnes ved at vi søker en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) beskriver begrepet kvalitativ som å fremheve prosesser og mening som ikke er målbart i kvantitet eller frekvens, og beskriver kvalitetene i de sosiale fenomenene vi undersøker. Kvalitative forskningsmetoder skiller seg fra kvantitativ forskning ved å vektlegge forståelse fremfor forklaring, der fokuset ligger på informantenes fortolkning, opplevelse og meningsdannelse (Tjora, 2021). I dette prosjektet er hensikten nettopp å hente ut lærernes fortolkning og opplevelse av begrepet dybdelæring. En kvalitativ forskningstilnærming baserer seg på datainnsamling i form av tekst og tale gjennom interaksjon mellom forsker og informant. Slik er kvalitative tilnærminger preget av nærhet og relasjon til informasjonskilden fordi datainnhentingen er basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant (Thagaard, 2018).

4.2 Utvalg og rekruttering

Utvalget for dette prosjektet består av fem kroppsøvlingslærere som underviser i grunnskolen (1-10). Utvalgsgruppen er valgt med en kriteriebasert utvelgelsesstrategi hvor informantene blir valgt ut ifra spesielle kriterier (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2021). Kriteriet for utvalget har vært at intervjupersonene må være lærere og undervise i kroppsøvlingsfaget i grunnskolen. Utvalgsgruppen består av mannlige informanter med ulik erfaringsbakgrunn i form av utdanning og tid praktisert som kroppsøvlingslærer. Med tanke på utvalgsstrategi og størrelse har utgangspunktet for utvelgelse av informanter vært basert på hensiktsmessighet og ikke representativitet. Dette skyldes at hensikten med en slik kvalitativ undersøkelse er å få mest mulig kunnskap om begrepsforståelsen til informantene, og ikke nødvendigvis å foreta statistiske generaliseringer (Johannessen et al., 2021). Johannessen et al. (2021) foreslår å rekruttere informanter målrettet og systematisk ut ifra undersøkelsens teoretiske og analytiske formål (Johannessen et al., 2021). For å kunne bevare prosjektets problemstilling er det derfor nødvendig å rekruttere informanter basert på kriterier og hensiktsmessighet. For å bestemme

utvalgets størrelse har jeg rekruttert et antall informanter basert på det jeg mener er nok til å besvare problemstillingen, og basert på prosjektets omfang og tidsramme (Kvale & Brinkmann, 2015). Som rekrutteringsstrategi har jeg benyttet snøballmetoden som går ut på å spørre personer i nær omkrets om de vet om, eller kjenner noen i målgruppen.

4.3 Datainnsamling

Siden studien har som hensikt å besvare «hvordan» kroppsøvingslærere forstår og tolker dybdelæring er det gunstig å gjennomføre semistrukturerte intervju som innsamlingsmetode. Dette er begrunnet i at forskningsintervjuer kan gi innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Tjora, 2021). Videre beskriver Kvale og Brinkman (2015) at semistrukturerte intervjuer brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut ifra informantens eget perspektiv. I denne studien er det hensiktsmessig å hente ut informantenes perspektiv på dybdelæringsbegrepet knyttet til praktiseringen av kroppsøvingsfaget. Det semistrukturerte intervjuet skal gjennomføres med utgangspunkt i noen sentrale tema, men likevel være preget av en fleksibel struktur (Thagaard, 2018). Intervjuene i dette prosjektet vil derfor bli utført med forutbestemte og tematiske spørsmål om dybdelæring. Dette sikrer at informantene gir informasjon som er relevant for å belyse forskningsspørsmålet for prosjektet. Det semistrukturerte intervjuet åpner samtidig opp for at informanten kan gå dypere inn på enkelte områder og gir rom for digresjoner som kan vise seg å være relevant for undersøkelsen (Tjora, 2021). En slik intervjuform gir også muligheten til å tilpasse rekkefølgen og spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser (Thagaard, 2018).

4.4 Gjennomføring av intervju

Forskningsintervjuet blir beskrevet som en interpersonlig samtale mellom to personer om et bestemt emne (Kvale & Brinkmann, 2015). Interaksjonen og den mellommenneskelige relasjonen mellom forsker og informant er avgjørende for den kunnskapen som skapes (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I gjennomføringen av et forskningsintervju er det derfor vesentlig å skape god kontakt til intervjupersonen ved å lytte, vise interesse og forståelse om det som blir fortalt. Dette skaper en kontekst hvor intervjupersonen skal føle seg trygg til å dele sine opplevelser og følelser med forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). I innledningen av intervjuet ble deltakerne informert om intervjuets struktur og hva de ulike delene i intervjuet skulle handle om. På grunn av intervjuets form har gjennomføring av intervjuene variert noe i struktur.

Det kvalitative intervjuet blir ofte beskrevet som kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuets kontekst utgjør og konstrueres av intervjueren, intervjupersonene og kroppslige og

materielle faktorer. Det er vesentlig å være bevisst på hvordan intervjueren, informantene og miljøet rundt kan påvirke informasjonen som blir produsert i løpet av et intervju. Intervjuene i dette prosjektet ble gjennomført både fysisk og digitalt via Zoom. De fysiske intervjuene ble utført på skolene der lærerne jobbet. Dette er trygge og kjente omgivelser for informantene noe som kan bidra til utfyllende og reflekterte svar (Postholm, Jacobsen, & Søbstad, 2018).

I gjennomføringen av intervjuene har det blitt benyttet intervjuguide med tematiske, generelle og oppfølgende spørsmål. Intervjuguiden er utformet og strukturert basert på tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021). Oppvarmingsspørsmålene har som hensikt å belyse deltakerens bakgrunnsvariabler og etablere en trygg relasjon til informantene. Dette innebærer korte, konkrete spørsmål om deltakernes alder, yrke og daglig liv. Neste fase, refleksjon, utgjør hoveddelen av intervjuet. Denne fasen inkluderer refleksjonsspørsmål som har til hensikt å gå i dybden på ulike deler av forskningstemaet (Tjora, 2021). Disse spørsmålene skal gi informasjon om undersøkelsens problemstilling og formål. Intervjuguiden inneholder ferdig formulerte spørsmål, stikkord og eventuelle oppfølgingsspørsmål og omformuleringer. I slutten av intervjuet settes det av tid til å gå gjennom hovedpunktene i intervjuet og gi informanten muligheten til eventuelle innspill. Intervjuguiden er inkludert som vedlegg 3.

4.5 Forskningsetiske retningslinjer

I all vitenskapelig forskning er det vesentlig at forskerne tar hensyn til etiske prinsipper og forskningsetiske retningslinjer. Innen kvalitativ forskning er det utformet særskilte etiske retningslinjer for å forsikre en etisk praksis i kontakt med personene vi studerer (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkman (2015) trekker frem fire sentrale forskningsetiske områder av forskningsintervjuet som forskeren bør behandle og tenke over under hele prosessen. Dette inkluderer informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke handler om at deltakerne i undersøkelsen informeres om prosjektets formål og design, samt mulige risikoer, fordeler og rettigheter ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene i dette prosjektet har fått tilsendt samtykkeskriv (se vedlegg 2) med relevant informasjon om prosjektet og hva deltakelse i forskningsintervjuet innebærer. Samtykkeskrivet sikrer at informantene deltar frivillig, og kan trekke seg fra prosjektet hvis ønskelig. Skrivet inneholder også informasjon om adgang til og lagring av datamaterialet. Konfidensialitet handler om at forskeren skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt og fortrolig (Thagaard, 2018). Dette innebærer at personlige opplysninger eller annen identifiserbar informasjon blir aidentifisert eller anonymisert. Prinsippet om

konfidensialitet skal både sikre at personlig informasjon blir anonymisert, og at identifiserbare opplysninger lagres på en forsvarlig måte. Konfidensialitet belyses i samtykkeskrivet ved at deltakerne garanteres anonymisering underveis i prosjektet. I presentasjonen av resultater vil det bli benyttet pseudonymer for å sikre informantenes identitet og for å rette leserens oppmerksomhet mot de sosiale fenomener som undersøkes (Thagaard, 2018).

Forskningens konsekvenser er forbundet med forskerens ansvar til å reflektere og ta hensyn til mulige konsekvenser av undersøkelsen. Dette innebærer at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren skal arbeide ut ifra en grunnleggende respekt for og ivareta deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. I praksis handler dette om at forskeren har et etisk ansvar om å vurdere mulige konsekvenser av undersøkelsen og tenke igjennom hvordan vi kan beskytte deltakerne mot uheldige virkninger (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkman (2015) beskriver, ut ifra et nytteperspektiv, at summen av fordeler og den oppnådde kunnskap bør veie tyngre enn risikoen for negative konsekvenser for deltakerne. I prosjektet er prinsippet om forskningens konsekvenser belyst ved å gi informantene full anonymisering, sikker lagring av data (nettskjema), samt mulighet til å kansellere deltakelse under prosjektets gang.

Forskerens rolle er forbundet med forskerens moralske integritet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) beskriver forskerens rolle som: «*Forskere har ansvar for å klargjøre grenser, forventninger og krav knyttet til rollen som forsker overfor forskningsdeltakere*» (NESH, 2021). Dette dreier seg om at forskeren har et ansvar om å tydeliggjøre relasjonsgrensene mellom forsker og deltaker for å ivareta profesjonaliteten og uavhengigheten i forskningsprosjektet (NESH, 2021). Dette er spesielt viktig i kvalitative tilnæringer da den i stor grad baserer seg på interaktiv forskning og samspill med informantene, noe som kan ha konsekvenser for den profesjonelle avstanden mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015).

På grunn av prosjektets innsamlingsmetode og rekrutteringsstrategi er dette viktig å ta i betraktning ved intervjuets gjennomføring. Det er derfor forsøkt å tydeliggjøre hvilke forventninger jeg har til informantene og hva de kan forvente av meg som intervjuer ved å beskrive intervjuets innhold og formål på forhånd. Forskerens integritet innebærer også at innsamlet datamateriale og offentliggjøring av funn kontrolleres, valideres og blir representert så nøyaktig og fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor vil informantene få mulighet se og vurdere de ferdigstilte transkriberingene slik at datamaterialet blir presentert på en presis og fullstendig måte.

4.6 Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2021). I kvalitative undersøkelser handler dette om at forskerens fremgangsmåte og funn er hensiktsmessig for å besvare studiens formål og representerer virkeligheten (Tjora, 2021). I kvalitative undersøkelser kan forskeren styrke validiteten ved å tydeliggjøre hvordan vi gjennomfører forskningen og redegjøre for valg vi gjør under prosjektets løp. Tjora (2021) mener forskeren kan underbygge gyldigheten (validiteten) i et forskningsprosjekt ved å diskutere sammenhengen mellom problemstilling, valg av innsamlingsmetode og teoretisk rammeverk. Validitet belyses i dette prosjektet ved å ha en teoretisk og metodisk transparens. Slik kan grunnlaget for teoretisk ståsted og begrunnelser for analytiske tolkninger bli tydeliggjort for leseren (Thagaard, 2018). Validitet er også knyttet til undersøkelsens intervjuguide hvor det er utført pilotintervju og revidering av guide med veileder for å styrke spørsmålenes gyldighet.

Reliabilitet er i kvalitativ forskning knyttet til hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Reliabilitet handler i dette tilfellet om å redegjøre for datainnsamlingens forløp. Dette innebærer blant annet at forskeren reflekterer over og vurderer hvordan kontekst og relasjon kan påvirke analysematerialet, og hvordan dette kommer frem i forskningsrapporteringen (Thagaard, 2018). Tjora (2021) mener at transparens eller innsyn i forskningsarbeidet kan styrke påliteligheten ved å gi leseren mulighet til å ta stilling til forskningens kvalitet. Det er derfor et krav om systematisk registrering av forskerens valg, empiriske data og analytiske avgjørelser (Tjora, 2021). Reliabilitet blir belyst ved å gi innsyn til empiriske data og presentere et konkret eksempel på hvordan analyseprosessen er blitt gjennomført. Det er også gjort rede for hvordan intervjuets interaktive og relasjonelle struktur og kontekst kan påvirke svarene vi får av informantene.

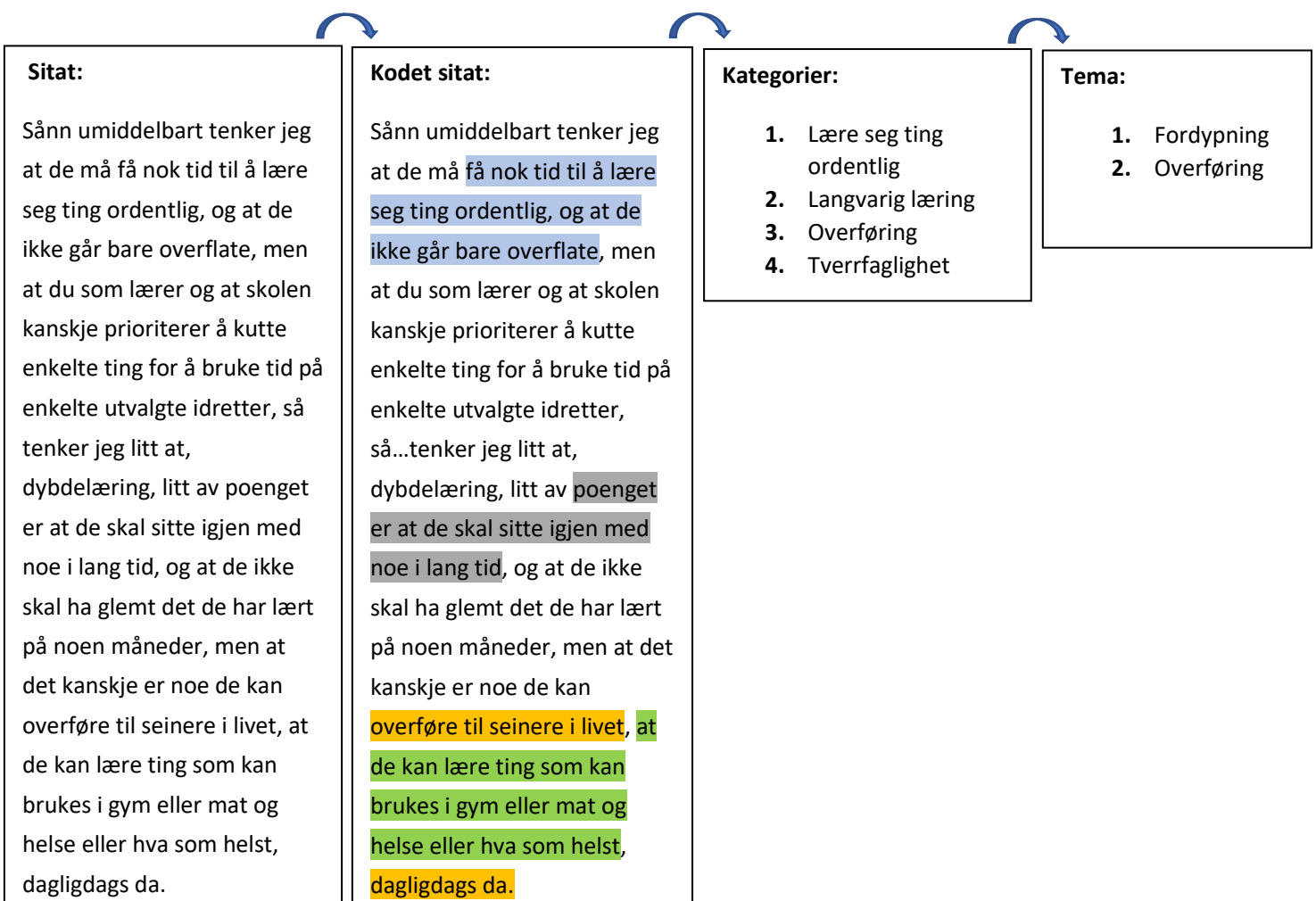
4.7 Analyse

Intervjuene har blitt tatt opp og transkribert fra muntlig til skriftlig form slik at de er bedre strukturert for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonene er kun skrevet av meg og bruker derfor samme skriveprosedyre. Uttalelsene har blitt skrevet ordrett og ord for ord. Identifiserbar informasjon, mindre pauser og eventuelle lyder har ikke blitt inkludert i transkripsjonene.

For analyse er det benyttet Braun og Clarkes (2012) tematiske analyse som tar utgangspunkt i seks faser. Arbeidet med analyse er gjennomført ut ifra en deduktiv tilnærming. Det vil si ifra et allerede eksisterende teoretisk rammeverk og tidligere forskning. Første fase i tematisk

analyse involverer å skape kjennskap til datamaterialet (Braun & Clarke, 2012). Dette har blitt gjort ved å lese transkripsjonene og høre på lydopptakene av intervjuene samtidig. Under denne prosessen har potensiell informasjon som kan brukes til generering av de første kodene blitt uthevet. I andre fase, som handler om å systematisk analysere materialet gjennom koding, har det blitt benyttet fargekoder for å markere deler av materialet som senere kan kategoriseres og tematiseres, og for å merke informasjon som kan besvare prosjektets problemstilling (Braun & Clarke, 2012).

Kodene er brukt til å bryte ned transkripsjonene til håndterbare seksjoner eller enkelt/få ord som deretter settes sammen for å danne kategorier. Kategoriene skal fange essensen av kodene og identifisere eventuelle mønstre i datamaterialet (Lochmiller, 2021). Dette representerer fase tre og fire i den tematiske analysen hvor jeg har valgt å lage kategorier før eventuelle tema. I fase fem er ulike tema definert og navngitt ut ifra kodet sitat og kategorier. Nedenfor presenteres et konkret eksempel på hvordan analyseprosessen har blitt gjennomført. De endelige temaene og tilhørende aspekt presenteres senere i resultatkapitlet.



5.0 Resultat

I dette kapitlet presenteres resultatene fra den tematiske analysen og utdrag fra de empiriske dataene. Først vil resultatene disponeres gjennom de to hovedtemaene, *overføring* og *fordypning*. Innenfor de to temaene beskrives tematikkens kjennetegn og sentrale aspekter. Deretter presenteres resultater knyttet til lærernes praktisering. Dette innebærer hvordan lærerne legger opp til læring og dybdeløring i undervisningen. Til slutt trekkes det frem lærernes opplevde utfordringer med dybdeløring, og relevante tanker og erfaringer rundt begrepet.

5.1 Lærernes konseptualisering av dybdeløring

Dette delkapitlet har som formål å beskrive lærernes konseptualisering av dybdeløringensbegrepet. Her presenteres to temaer, dybdeløring som *overføring* og dybdeløring som *fordypning*. Selv om resultatene er fordelt inn i to hovedtema, har flere av informantene en flertydig forståelse av dybdeløring. Derfor vil informantene ha uttalelser som inngår i begge hovedtema. De to temaene beskriver konseptualiseringene som er mest fremtredende i materialet.

5.1.1 Dybdeløring som Overføring

I denne seksjonen trekkes det frem resultat hvor deltakerne beskriver dybdeløring som overføring av læring. I denne konseptualiseringen av dybdeløring legges det vekt på at elevene skal kunne bruke det de har lært i andre fag og nye situasjoner, og kunne se sammenhenger mellom fagområder. Et fremtredende tilhørende aspekt er tverrfaglighet. Dette handler om undervisning som gjelder eller omfatter flere fag, i dette tilfellet kroppsøving og andre fag som blant annet naturfag, mat og helse og matematikk.

Nedenfor er svarene fra to av informantene som beskriver dybdeløring som overføring. Ola mener dybdeløring handler om evnen til å løse problemer og utfordringer. Dette krever at elevene forstår sammenhenger mellom ulike temaer, og forstår og kunne bruke lærte ferdigheter eller kunnskap i nye situasjoner. Andreas referer til Utdanningsdirektoratets definisjon på dybdeløring og beskriver det som å kunne bruke kunnskaper og ting man kan i nye situasjoner.

Ola: (...) evnen til å løse problemer og utfordringer, det krever at du har en del ferdigheter og sånn, for å klare det, uavhengig til hvilke fag det er da så er det jo, forstå visse sammenhenger mellom temaer man driver med, forstå når man kan bruke en ferdighet eller kunnskapen din i nye situasjoner.

Andreas: *generelt så er det vel den der Udir sin definisjon som på en måte er min, kall det fasit på en måte, at man skal kunne bruke kunnskaper og ting man kan i nye ukjente situasjoner.*

Alle deltakerne mente at kroppsøvingfaget hadde overføringsverdi enten faglig og/eller sosialt og/eller holdningsmessig. I denne sammenheng nevner alle deltakerne tverrfaglighet i større eller mindre grad. Alle deltakerne kommer med konkrete eksempler på hvordan kroppsøving kan knyttes opp til andre fagområder. I sitatene under mener Hans at kroppsøving kan overføres både faglig, gjennom de grunnleggende ferdighetene, og sosialt, gjennom sosiale koder og samspill med andre elever. Andreas tror samarbeid og holdningsverdier som å prøve så godt man og ikke gi opp kan overføres, ikke bare til andre fag, men også til andre områder i livet generelt.

Hans: *nei, det kan både være rent faglig tenker jeg og sosialt, vi var innom den sosiale biten da, med sosial koder og samspill og det. Men sånt rent faglig, du har jo ikke så mye teori i kroppsøvingfaget, men du har litt lesing, skriving, har litt regning, digital kompetanse, muntlig, du får inn en del ferdigheter.*

Andreas: *(...) det man på en måte streber etter i kroppsøving, prøve så godt man kan uten å gi opp, selv om man ikke oppnår fremgang, så det kan jo egentlig overføres til egentlig alt man holder på med i livet, uansett om det er fag eller ikke, den holdningsbiten og samarbeidsbiten, kan man dra nytte av generelt i livet.*

Under spørsmålet om hva informantene mener er viktig at elevene lærer i kroppsøving, knyttet til dybdelæring, beskriver en av informantene at sammenhenger er viktig. I sitatet under forklarer Thomas at evnen til å se sammenhenger mellom bevegelse, livsglede og livskvalitet som sentralt læringsinnhold i kroppsøving

Thomas: *da tenker jeg jo, sammenheng, altså hvordan bevegelse og livsglede og livskvalitet henger sammen da. Så er det gjennom bevegelse, at det viktig for fysisk og mental helse, og at man ser sammenhengende mellom tinga vi gjør da, så det ikke blir bare enkeltaktiviteter som blir kjørt i de timene, men hele meninga med faget er at det skal bidra til at man har bevegelsesglede hele livet*

Dette dreier seg blant annet om å kunne se sammenhenger mellom det man holder på i timene og hvordan det kan bidra til bedre fysisk og mental helse og bevegelsesglede resten av livet.

Fagets bidrag til videre bevegelsesglede og fysisk aktivitet er det flere informanter som trekker frem som en viktig overføringsverdi.

5.1.2 Dybdelæring som Fordypning

Fordypning forekommer som et sentralt aspekt av dybdelæring i datamaterialet. I

hovedtemaet fordypning blir dybdelæring forstått som en motsetning til overflatelæring og grunnleggende kunnskap. Å gå dypere inn i, og lære seg ting ordentlig blir sett på som viktige dimensjoner i dybdelæring for informantene i dette temaet. Dette innebærer blant annet at elevene stiller spørsmål til læringsinnholdet, og bruker tid i læringsprosessen.

Thomas: *da tenker jeg jo at det en del av de der hvorfor spørsmålene da, istedenfor å ligge der i overflaten og jobbe med en del sånn fakta og grunnleggende kunnskap om en del, at man graver mer inn i det og tenker «ok hvor, hva er sammenhenger, hvordan fungerer det her?».*

Hans: *sånn umiddelbart tenker jeg at de må få nok tid til å lære seg ting ordentlig, og at de ikke går bare overflate, men at du som lærer og at skolen kanskje prioriterer å kutte enkelte ting for å bruke tid på enkelte utvalgte idretter*

I sitatene ovenfor beskriver Thomas og Hans dybdelæring som en dypere form for læring i kontrast til overflatelæring. For Thomas er overflate forstått som fakta og grunnleggende kunnskap, mens dybde handler om å «grave inn i det» ved å stille spørsmål til læringsinnholdet for å se sammenhenger og tilegne seg forståelse. I likhet beskriver Hans at det dreier seg om å bruke tid på å lære seg enkelte ting og idretter ordentlig. Hans mener også at lærer og skolen kan velge å kutte ned på enkelte aktiviteter for å bruke tid på noen utvalgte idretter.

Et fremtredende aspekt innen dybdelæring som fordypning er progresjon. Dette aspektet er med på å skissere hvordan dybdelæring og fordypning kan oppnås, og ikke nødvendigvis hvordan det forstås. Når progresjon blir nevnt er det hovedsakelig under spørsmål som dreier seg om hvordan læringsprosesser ser ut og hvilke læringsprosesser som anses som viktige i informantenes kroppsøvingsundervisning. Flere av deltakerne legger vekt på en årlig progresjon, hvor elevene utvikler ferdigheter fra trinn til trinn. En fellesnevner er at elevene begynner med å innarbeide enkle, grunnleggende ferdigheter og deretter utvikler seg gjennom en treårs periode.

Ola: *Og vi prøver jo, i den grad vi kan ha en logisk progresjon da fra 8 til 10-trinn, hvor de vil kjenne igjen temaene og kanskje få litt andre type, utfordringer så man har*

en progresjon i hva slags problemer man må løse på en måte i kroppsøving og så prøver vi å peke tilbake til det vi har gjort av ferdigheter og sånn som vi har gjort på forhånd

***Hans:** så følger vi en modell der det i utgangspunktet skal gjøres likt i alle klasser. Der bygger vi på progresjon fra åttende og niende. Så vi jobber litt i faser hvor vi har, si, fem uker med en sport, også etter de fem ukene har de vurdering elevene får. Også er det ny idrett vi jobber med.*

Selv om flere beskriver progresjon som en måte å fordype seg på, legger Lukas heller vekt på variasjon i sin undervisning. I stedet for å bruke mye tid på samme aktivitet, er Lukas opptatt av å introdusere elevene til mye variert, ved å ha korte perioder med et tema og deretter bytte. Dette gjøres for å kunne «treffe» flere elever.

***Lukas:** eller hvertfall introdusere de for mye variert, ikke holde med på det samme flere uker etter hverandre. Vi har korte, eller korte og korte perioder, vi har tre til fire ukers perioder med tema så bytter vi, så vi er veldig opptatt av variasjon da, for å kunne treffe alle.*

5.2 Dybdeløring i praksis

I dette underkapittelet vil det presenteres resultater og empiriske utdrag som beskriver hvordan lærerne arbeider med læring og dybdeløring i egen kroppsøvingundervisning. Ut ifra analysen fremkommer fire undervisningstilnæringer som lærerne mener kan bidra til dybdeløring. Disse kan også beskrive ytterligere nyanser i lærernes konseptualisering. Videre presenteres resultat om lærernes kjennskap til og bruk av kjerneelementene relatert til deres undervisning. Avslutningsvis beskrives utfordringer og mulige implikasjoner for praktiseringen av dybdeløring.

5.2.1 Dybdeløring gjennom refleksjon

I datamaterialet blir refleksjon trukket frem som et særlig viktig aspekt i lærings- og dybdeløringprosessen knyttet til lærernes undervisning. Når informantene blir spurt om hvordan de mener elever kan reflektere over egen læring i faget, nevner alle konkrete metoder å gjøre dette på i undervisningen. Ifølge lærerne kan elever reflektere over egen læring gjennom muntlige samtaler, før, underveis eller etter enkelte økter eller perioder, gjennom hverandre- og egenvurdering, vurderingssamtaler med lærer og skriftlige vurderingsskjema. I utdragene nedenfor bruker Thomas refleksjonsperioden til å stille spørsmål til elevene

underveis i undervisningen. Lukas bruker samtaler i starten og i slutten av timene for å forklare hva eleven skal gjøre og hvorfor de har gjort som de har gjort.

Thomas: *så i mellomtia så samles vi jo ofte og har sånne typiske refleksjonsperioder om «hva man synes er vanskelig» og jobbe oss videre med det da. Stoppe opp i spillet og snakker om hva vi kunne gjort annerledes og prøver å få frem det videre.*

Lukas: *for eksempel da, vi har alltid fokus på både samtaler i starten av kroppsøvingstimene og i slutten, vi må alltid forklare hva vi skal gjøre for dagen, og så går vi gjennom litt da, eller avslutter med hvorfor vi har gjort som vi har gjort da*

I sitatet under tillegger Ola at det å reflektere er en av faktorene innenfor begrepet. For Ola er altså ikke refleksjon bare en måte å oppnå dybdelæring, men også en del av hans konseptualisering av begrepet.

Ola: *ja, vil jeg si. Å reflektere over hva du har lært i løpet av en økt er jo en av de punktene innenfor dybdelæring.*

Andreas: *(...) tørre å ta de pausene og stille spørsmål, det tror jeg er viktig. Det tror jeg er helt essensielt egentlig for at dybdelæringa skal skje. At man klarer å reflektere rundt ting man holder på med, se seg selv utenifra.*

I likhet med Olas uttalelser, mener også Andreas at å reflektere rundt ting man holder på med og se seg selv utenifra er viktig for at dybdelæringa skal skje. Andreas legger vekt på å ta pauser og stille spørsmål underveis.

5.2.2 Dybdelæring gjennom utforskning, problemløsning og erfaring

I tillegg til refleksjon legger flere av informantene vekt på undervisningsmetoder som baserer seg på utforskning, problemløsning og erfaring. Flere av informantene mener disse formene for undervisning kan bidra til dybdelæring. I sitatene mener Andreas det er viktig at elevene lærer ved å gjøre, og får mulighet til å utforske selv og prøve og feile. Ola trekker frem veiledet utforskning og problemløsende oppgaver som undervisningsmetoder han liker å bruke. Begge informantene uttrykker at det er viktig å la elevene få prøve selv i stedet for å gi dem instruksene eller svarene med en gang.

Andreas: *(...) litt learning by doing, lære av å utforske selv og, ikke bare gi dem, ikke kommer til dekket fat hele tia og, men faktisk prøve og feile litt også, det tror jeg er viktig.*

Ola: *Også, blande metoder da, blande litt, guided discovery, er jeg veldig fan av, det å la de få utforske litt, gi de problemene i stedet for svarene på en måte, å ha muligheten til å gjøre det.*

Lukas: *(...) men jeg føler som regel at når du gir noe som er utforskende så er det veldig 50/50 av hvilke elever som faktisk gjør det de har fått beskjed om og de andre som velger å gjøre noe helt annet.*

Selv om flere av informantene mener dybdelæring kan oppnås ved utforskende, problemløsende og erfaringsbaserte metoder, trekker de også frem utfordringer knyttet til metodene. Noen av informantene mener at utforskende og problemløsende oppgaver kan være utfordrende fordi elever velger å ikke gjøre det de får beskjed om. Disse undervisningsformene kan oppleves som mer uorganisert og «kaotisk» for noen av lærerne. For eksempel beskriver Lukas at noen elever ikke gjør det de får beskjed om når han gir dem en utforskende oppgave.

5.2.3 Dybdelæring gjennom samarbeid

En annen undervisningsform som blir ansett som relevant for læring og dybdelæringsprosesser i datamaterialet er aktiviteter hvor elevene samarbeider. Som presentert tidligere blir evnen til å samarbeide også sett på som en kompetanse som har overføringsverdi fra kroppsøving til andre fag og områder av livet. På den måten blir samarbeid ansett som en sentral del av både undervisningen og konseptualiseringen til deltakerne. Selv om samarbeid blir nevnt av flere av deltakerne er det noe uklart hvordan de legger opp til samarbeid og hvordan samarbeidet er strukturert i undervisningen. I sitatet under beskriver Thomas at han varierer undervisningen sin, men at elevene jobber mye i grupper.

Thomas: *Så det varierer litt, så er ganske mye at de jobber sammen i grupper og øver på å gjøre hverandre gode og lære av hverandre i grupper, og bruke egne ferdigheter til å gjøre andre bedre, stort sett.*

Andreas: *Jeg tenker kanskje det her med samspill, det kommer man ikke utenom Bare det her med å ha et lagspill da, bare kanonball ikke sant, der må du ha en taktikk, må jo samarbeide for at man skal kunne vinne (...) egentlig alt som krever samarbeid tror jeg, er det muligheter for å drive med dybdelæring.*

Et eksempel på hvordan samarbeid blir organisert er belyst i utdraget over hvor Andreas beskriver hvordan samspill og samarbeid kan struktureres i form av lagspill. Han bruker

kanonball som et eksempel hvor elevene må kunne samarbeide for å lage en taktikk og for å kunne vinne. Videre mener Andreas at alle aktiviteter som krever samarbeid har gode muligheter for å kunne bidra til dybdelæring.

5.2.4 Dybdelæring gjennom instruering

Instruering er en undervisningsmetode som blir brukt av flere informanter. Instruering handler om at læreren forteller og viser eleven hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Det er tydelig at informantene varierer undervisningsform i forhold til hvilke aktiviteter eller læringsinnhold elevene skal holde på med. I utdragene nedenfor bekrefter Ola at både instruktiv og utforskende metode er undervisningsformer som kan føre til dybdelæring, men på litt forskjellige måter. Lukas forklarer at instruering er undervisningsmetoden han bruker mest. I tillegg til å vise og forklare selv, bruker han også elever med gode ferdigheter i aktiviteten som modeller. Dette er et pedagogisk grep flere av informantene bruker i sin undervisning.

Lukas: *Ja, det vil jeg si, både ved hjelp at det er jeg selv om viser, men også hvis jeg vet at jeg har en ressurs som, ja, «aksel, vet jeg spiller volleyball på fritida» da kan jeg bruke han som ressurs til å, ja «kan ikke du komme opp å vise baggieslag»*

Ola: *Det vil jeg jo si, jeg vil si at begge to, både instruktiv metode kan gjøre det også utforskende læring, ja, guided discovery, men litt på ulike måter.*

Ola: *(...) men hvis de får utforske så må de på en måte, da må jeg stå å se på at dem sliter litt mer da, det er litt vanskelig og det blir litt mindre struktur og det føles mer kaotisk ut, men jeg tror det er vel så mye læring i det.*

Både Ola og Lukas uttrykker at de bruker både instruerende og utforskende metoder, men at utforskende metoder sannsynligvis er bedre egnet til å oppnå dybdelæring. Det kan tyde på at instruerende metode oppleves som en praktisk, trygg og forutsigbar metode, mens en utforskende tilnærming kan oppleves som mer uforutsigbar og «kaotisk». Eksempelvis beskriver Ola i sitatet ovenfor at det er vanskelig å se på at elevene sliter. Ola uttrykker at det er mindre struktur og mer kaos i en utforskende tilnærming, men at det likevel kan bidra til læring.

5.2.5 Bruk av kjerneelement og dybdelæring

Knyttet til lærernes undervisning er det stor enighet om at læreplanen kan være retningsgivende når det gjelder å legge til rette for dybdelæring. De fleste lærerne mener fagets kjerneelement beskriver det som er det viktigste i faget og kan bidra til dybdelæringen.

Eksempelvis beskriver Lukas at kjerneelementene tar for seg essensen i faget og at mye av innholdet i undervisningen kan kobles til disse tre.

Lukas: *Absolutt, jeg hadde jo lyst til å legge hele årshjulet etter perioder med kjerneelementene (...) Kjerneelementene så har vi på en måte essensen av faget, så jeg føler at uansett hva vi gjør for noe så kan vi koble det opp mot en av de tre.*

Thomas *Ja, jeg tenker jo sånn i utgangpunktet at de kan. Nå husker jeg ikke nøyaktig hvordan de var, men, læreplanen er jo litt sånn retningsgivende for hvilken retning man skal gå i. Så man legger jo opp undervisninga og planlegging og timer ut ifra den da du på en måte går ut ifra.*

Selv om de fleste mener læreplanen og kjerneelementene kan brukes i praktiseringen av dybdeløring, er det noe varierende kjennskap til de tre kjerneelementene blant lærerne. I sitatet over beskriver Thomas at kjerneelementene kan bidra til dybdeløring, men er usikker på hva de innebærer.

Andreas: *Ja, det synes jeg. Synes absolutt at det er viktig at elevene forstår hvorfor ting er som det er, og på en måte hovedmandatet at folk skal ha fysisk aktiv livsstil etter atman er ferdig med utdanningen sin, og da må du vite hvorfor ting er som de er*

Alle lærerne mener dybdeløring er et brukbart konsept. I sitatet over beskriver Andreas at dybdeløring er viktig for at elevene skal forstå hvorfor ting er som de er. Det er stor enighet om at begrepet kan legge til rette for en mer bevisst og forbedret praksis. De fleste lærerne mener at dybdeløringensbegrepet har forandret eller preget deres undervisning.

5.3 Utfordringer og implikasjoner

I dette underkapittelet trekkes det frem utfordringene lærerne opplever i arbeidet med dybdeløring. Her vil det også trekkes frem implikasjoner knyttet til begrepets definisjon og praktisering for kroppsøvingsfaget.

5.3.1 Tid

En av de største utfordringene lærerne opplever med dybdeløring er tid. Flere av informantene uttrykker at dybdeløring er noe som krever tid, spesielt knyttet til temaet fordypning. Når deltakerne blir spurt om hva de mener er utfordrende med dybdeløring påstår fire av de fem lærerne at tid er en utfordring. Dette blir beskrevet som et generelt problem i skolen og som en utfordring i arbeidet med å oppnå dybdeløring.

Hans: *Tid og rammefaktorer, og elevgruppe ikke minst, det er jo egentlig fundamentalt i alle fag og i alle timer, hvis du har en veldig overkommelig og fin klasse, så kan det være en drøm å ha kroppsøving og andre fag.*

I tillegg til tid blir elevgruppe, elevforutsetninger og elevens motivasjon trukket frem som utfordringer i datamaterialet. Hans mener elevgruppas sammensetning har mye å si for undervisningen både i kroppsøving og i andre fag.

5.3.2 Motivasjon og elevgruppe

Elevenes motivasjon blir trukket frem som en av utfordringene lærerne opplever med gjennomføringen av dybdelæring. For noen av lærerne er motivasjon også en viktig faktor for å oppnå dybdelæring. Eksempelvis mener Andreas det kan være problematisk for dybdelæringen hvis elevene er umotiverte for innholdet i undervisningen.

Andreas: *Elevenes motivasjon til faget vil alltid være en utfordring, det er jo utfordrende å motivere spesielt gutter til å drive med dans i kroppsøving, det er ikke noe hemmelighet, er du ikke motivert for å holde på med tin da vil det aldri skje noe dybdelæring.*

Lukas: *en undervisningshverdag så er det jo massevis av utfordringer, er jo alltid, for å få sikra at alle får dybdelæring er veldig vanskelig, det er uavhengig av fag også, tenker sånn adferdsproblematikk er en utfordring, elever som ikke er kjempemotivert er en utfordring.*

Thomas: *(...) elever har forskjellige forutsetninger, det er et fag hvor det er veldig store sprik da på en del ting, hva de tenker om faget og hvordan de utøver faget*

I sitatene over trekkes det frem ulike utfordringer knyttet til elevgruppa. Her blir elevgruppas sammensetning, adferdsproblematikk og elevenes ulike forutsetninger trukket frem som mulige problematiske områder.

5.3.4 Dybdelæringsbegrepet

Noen av informantene uttrykker at dybdelæring er noe som kan oppstå uten at læreren eksplisitt tenker over, eller planlegger for, dybdelæringens karakteristiske trekk. Hvis dybdelæring, slik lærerne forstår det, allerede blir praktisert eller blir praktisert på feil grunnlag så kan det by på utfordringer for begrepets substans og for den praktiske utfoldelsen. I sitatene under påstår Thomas at begrepet bare beskriver lærings- og undervisningsprosesser som lærere har holdt på med før, bare med nye ord.

Thomas: *er same shit different wrapping spør du meg, at det ofte er at man har tenkt mye i de baner tidligere så lager man det bare med nye ord og nye tanker*

I likhet beskriver Ola at lærere muligens praktiserer faget slik at det oppfyller dybdelæringens krav, uten å nødvendigvis tenke over det. Han mener også at mye av hans tidligere praktisering, for eksempel i fotball, kunne bli betraktet som dybdelæring.

Ola: *man gjør kanskje ting som er betegnet som dybdelæring uten å tenke så mye over det, ja, fotball for eksempel da som jeg har drevet med i mange år, kunne sikkert forsvart ulike metoder og sånn som dybdelæring, definitivt.*

Andreas: *For jeg synes den definisjonen går veldig mye i sånn, kanskje kognitivt da, at den kanskje ikke passer inn så mye inn i kroppsøving, at det burde vært en egen definisjon av dybdelæring i kroppsøvingsfaget.*

Lukas: *Jeg synes kanskje det vanskeligste med dybdelæring er at det er så bred forståelse, eller det kan bety så mye da, det går under veldig mye forskjellig*

Hvis kroppsøvingslærere mener læreplanens definisjon ikke passer til faget, eller at lærerne tillegger dimensjoner av dybdelæring som ikke er nevnt i læreplanens føringer kan det by implikasjoner for begrepets praktisering og relevans i faget. Når deltakerne blir spurt om dybdelæring knyttet til kroppsøving mener to av informantene at kroppsøving er mer fysisk orientert enn andre fag. I sitatene ovenfor mener Andreas at definisjonen i læreplanen går inn på kognitive prosesser, og at den kanskje ikke passer til kroppsøving. Lukas mener det vanskeligste med dybdelæring er den brede innholdsforståelsen, og at begrepet kan innebære mye forskjellig.

6.0 Drøfting

I dette kapitlet er det gjennomført en todelt drøfting med utgangspunkt i prosjektets to forskningsspørsmål. Første delkapittel innebærer en diskusjon om lærernes konseptualisering av dybdeløring. I neste delkapittel blir lærernes praktisering belyst. Begge delkapitlene vil baseres på prosjektets resultat, teoretiske rammeverk og forskningslitteratur i kroppsøvingsfaget. Avslutningsvis drøftes utfordringer og implikasjoner knyttet til begrepet.

6.1 Lærernes konseptualisering

Dette delkapitlet vil beskrive og drøfte lærernes konseptualisering av dybdeløring. Drøftingen er strukturert i utgangspunkt i hovedtemaene presentert i resultatkapitlet navnlig *overføring* og *fordypning*. Undersøkelsens resultat drøftes hovedsakelig i lys av styringsdokument og teoretiske perspektiv på dybdeløring.

6.1.1 Overføring

Første tema som beskriver lærernes konseptualisering av dybdeløring, er overføring.

Deltakerne som forstår dybdeløring som overføring legger vekt på at elevene skal bruke det de har lært i et fag i andre fag og nye situasjoner, og kan se sammenhenger mellom fagområder. Denne konseptualiseringen deler egenskaper med utdanningsdirektoratets definisjon på dybdeløring. Dette innebærer blant annet forståelse av sammenhenger i fag og mellom fagområder, og å kunne bruke det elever har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dybdeløring som overføring har sterke tilknytninger til det kognitive perspektivet som beskriver begrepet som læringsprosessen som leder til overføring av læring til en hverdagssituasjon (Winje & Løndal, 2020). Dette er ikke svært overraskende da begrepet har blitt kritisert for å basere seg på kognitiv læringsteori og undersøkelser fra teoretiske fag (Dahl & Østern, 2019). Spørsmålet blir da om en slik konseptualisering kan anvendes i et praktisk og kroppslig fag som kroppsøving. Siden læreplanen skal legge føringer for hvordan lærere skal forholde seg til, og praktisere dybdeløring er det hensiktsmessig å drøfte hvordan overføring av læring kan konseptualiseres i kroppsøvingsfaget.

Resultatene viste at alle lærerne mente kroppsøvingsfaget hadde overføringsverdi til andre fag eller hverdagssituasjoner, enten faglig, sosialt eller holdningsmessig. Faglig overføring referer her til overføring av kunnskap, begrep og ferdigheter og evnen til å se sammenhenger mellom temaer og fag. Overføring av sosiale, emosjonelle og holdningsmessige aspekter referer til overføring av kompetanser som samarbeid, samspill og innsats. Samt elevens evne til å se sammenhenger mellom fysisk aktivitet og emosjonelle forhold som bevegelsesglede og

mental helse. Ut ifra et kognitivt perspektiv kan disse faglige og sosiale kompetansene ses i sammenheng med ulike ferdighets- og kunnskapsdomener. Innlæring av disse kompetanseområdene er viktig for å kunne anvende spesifikk fagkunnskap i andre situasjoner (Winje & Løndal, 2020). Konseptualiseringen dybdelæring som overføring av læring, slik det er forstått innenfor kognitivt perspektiv, er avhengig av en dyp innledende læring i ulike ferdighets- og kunnskapsdomener (Winje & Løndal, 2020). Med andre ord er fordypning i ferdigheter og kunnskap en forutsetning for at overføring skal skje. Dette blir også uttrykt av Ola, som mener ferdigheter og forståelse er nødvendig for å se sammenhenger mellom temaer og for å bruke kunnskaper i nye situasjoner.

I henhold til overføring av læring i kroppsøving beskriver Birch et al. (2019) dybdelæring som å kunne anvende ferdigheter og kunnskap på flere områder. De skiller mellom to kunnskapsområder, kunnskap om hvordan man gjør noe (knowledge how) og kunnskap om noe (knowledge that). Birch et al. (2019) mener kunnskap om bevegelse (knowledge that) har en viktig plass i undervisningen for å kunne se sammenhengen mellom fysisk aktivitet og videre bevegelsesglede. I likhet beskriver Thomas at det er viktig at elevene ser sammenhengen mellom aktiviteter i kroppsøvingstimene og hvordan det kan påvirke videre bevegelsesglede og livskvalitet. På denne måten er teoretisk kunnskap om bevegelse og kropp sentralt for å kunne se sammenhenger mellom aktivitet og andre områder som videre bevegelsesglede, livskvalitet og fysisk og mental helse.

Selv om overføring av læring forekommer som en sentral konseptualisering av dybdelæring hos informantene og legges vekt på i norske styringsdokument kan det vise seg at overføring fra et praktisk-estetisk fag til andre områder er komplisert (Borgen & Hjordemaal, 2017). Dette skyldes i hovedsak at det er vanskelig å anslå om overføring av læring fra et fag til et annet har funnet sted. Overføring av læring kan ifølge Borgen og Hjordemaal (2017) være mulig hvis det er gitt eksplisitte instruksjoner mot spesifikke egenskaper av læringsmålene, kombinert med kognitive og motiverende prosesser som selvregulering og metakognisjon. Med andre ord må lærerne være bevisst over hvilke egenskaper, ferdigheter eller kunnskaper som skal overføres. Dette må også tydeliggjøres for elevene.

I datamaterialet forekommer tverrfaglighet som et viktig aspekt innenfor hovedtemaet overføring av læring. Tverrfaglighet innebærer at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer på tvers av fag. Flerfaglighet eller tverrfaglighet har fått en sentral rolle i den nye læreplan. Dette skyldes at det i utredningen NOU 2015: 8 ble anbefalt en tydeliggjøring av flerfaglighet som et bidrag til å ivareta elevenes dybdelæring. Det ble i tillegg innført

definerte tverrfaglige tema som skulle prioriteres. Innføringen av prioritert tverrfaglighet skal sikre at elevene øker sin forståelse av temaet og få en bedre forståelse av de involverte fagene (Meld. St. 28 (2015-2016)). Bevissthet rundt tverrfaglighet kommer tydelig frem i intervjuene da alle lærerne nevner konkrete eksempler på hvordan kroppsøving kan kobles til andre fag. Dette blir også ansett som viktig for dybdelæringen. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan tverrfaglighet gi elevene mulighet til å overføre kunnskap fra et område til et annet ved å arbeide med problemstillinger og temaer på tvers av fag (Gilje et al., 2018). I følge Fullan et al. (2018) skal undervisning som er tverrfaglig fremme kompetanser som kjennetegner dybdelæring. Læreplanens tverrfaglige tema og arbeid med problemstillinger på tvers av fag kan gi muligheter for overføring av læring, men er samtidig, basert på et kognitivt perspektiv, avhengig av innledende fordypning i kunnskap og ferdigheter som skal overføres.

6.1.2 Fordypning

Hovedtemaet dybdelæring som fordypning er en konseptualisering som dreier seg om fordypning av læringsinnhold. Informantene som forstår dybdelæring som fordypning ser på dybdelæring som en motpol til overflatelæring. Lærerne legger vekt på å lære seg ferdigheter og kunnskap ordentlig og bruke tid i læringsprosessen. Denne forståelsen har tilknytninger til egenskaper i deler av læreplanens definisjon som handler om å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I norske styringsdokument kjennetegnes dybdelæring ved fordypning og arbeid med læringsinnhold over tid. I utredning NOU 2014: 7 fremstår faglig utvikling og varig læring over tid som et resultat av dybdelæring. Fordypning er også betraktet som en viktig del av elevenes vurderingsgrunnlag i læreplanen på ungdomstrinnet, hvor elevenes kunnskap og ferdighet skal opptrenes og brukes i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Styringsdokumentene og læreplanen legger opp til at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter over tid. Samtidig skal kroppsøvingfaget by på muligheter for at elever skal tilegne seg kunnskap og ferdighet gjennom et bredt utvalg av aktiviteter (Meld. St. 28 (2015-2016)). Ifølge Birch et al. (2019) står kroppsøvingslærerne over en problemstilling om hvorvidt de skal legge opp høyt ferdighetsnivå i noen utvalgte motoriske områder, eller legge opp til grunnleggende ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter. Datamaterialet tyder på at lærerne heller bruker tid og fordyper seg i enkelte aktiviteter enn varierte bevegelsesaktiviteter. Noe som for øvrig gjenspeiles i undersøkelser som tyder på at kroppsøvingfaget blir praktisert basert på et snevert utvalg av aktiviteter som grunntrening og ballspill (Moen, Westlie, Bjørke, & Hammer, 2018).

Ifølge Birch et al. (2019) kan begge retningene, lite om mye eller mye om mindre, gi opphav til dybdelæring. Likevel tyder det på at en breddeorientert praksis er nærmere tilknyttet læreplanen fordi den legger til rette for et mangfold aktiviteter (Birch et al., 2019). På en annen side mener Gilje et al. (2018) at læringsmengden bør reduseres slik at elever får tid til å utvikle forståelse om fagets begreper og sammenhenger. For mye læringsinnhold kan gjøre det utfordrende å legge til rette for dybdelæring. Derfor bør faget i all hovedsak ta utgangspunkt i faget kjerneelement som prioritert læringsinnhold for å tilegne seg en dyp forståelse (Gilje et al., 2018). Det finnes altså argumenter for begge retningene, lite om mye eller mye om mindre, og det blir opp til hver enkelt lærer å vurdere hvilken retning som legges vekt på.

I arbeidet med fordypning forekommer progresjon som et sentralt aspekt hos lærerne. Progresjon innebærer at elevene utvikler ferdigheter fra trinn til trinn, hvor de begynner med det grunnleggende. I utredninger er progresjon betraktet som en forutsetning for dybdelæring. Dette innebærer at kompetansemål og læringsinnhold skal skape muligheter for gradvis forståelse og oppgaveløsning (NOU 2014: 7, 2014). Ifølge NOU 2014: 7 skal progresjonen i kroppsøvingfaget vises gjennom elevens fysiske og motoriske utvikling, samt elevens bevissthet rundt helse, trening og livstil og sammenhengen mellom disse. I læreplanen, under kompetansemål og vurdering etter 10. trinn, blir progresjon belyst ved at elever skal utvikle og trene på kunnskaper og ferdigheter i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

I likhet med utredninger er progresjon betraktet som en viktig komponent i dybdelæring fra et sosiokulturelt perspektiv. En av føringene ifra dette perspektivet beskriver at dybdelæring krever arbeid med kunnskap og metoder over en lengre periode og med en gradvis progresjon. Derfor bør undervisningen struktureres slik at elevene tilegner seg kunnskap og ferdighet gradvis (Gilje et al., 2018). Dette belyses i lærernes uttalelser hvor elevene utvikler seg gjennom de tre årene på ungdomskolen og gjennom tematiserte perioder i året. Progresjon, i likhet med tverrfaglighet, er noe som krever arbeid over tid (Gilje et al., 2018). Det er derfor problematisk at lærerne uttrykker å ha for lite tid til undervisning. Dette vil kunne gå utover elevenes progresjon fordi elevene ikke får tid til å utvikle og trene på nødvendige ferdigheter og kunnskaper for stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

For å oppsummere er progresjon en sentral del av praktiseringen av dybdelæring slik det blir presentert i utredninger, læreplanen og fra et sosiokulturelt ståsted. Resultatene viser at

lærerne er opptatt av å legge til rette for progresjon i faget, og det oppleves som et viktig element for dybdeleringen. Et mulig problemområde for elevenes progresjon er tid til å utvikle nødvendig kunnskap, forståelse og ferdighet for videre læring da lærerne opplever å ha lite tid til undervisning.

Flere av lærerne er opptatt av at elevene skal se mening i aktivitetene og læringsinnholdet i undervisningen. Eksempelvis mener Thomas at en del av fordypningen handler om «hvorfor» spørsmålene. I likhet beskriver Lukas at han gir elevene begrunnelser for hvordan de gjør som de gjør i timene. Meningsfull læring blir betraktet som et viktig element for dybdelering i fra ulike teoretiske perspektiv. Fra et kognitivt ståsted er dybdelering konseptualisert som meningsfull læring hvor mening, relatering og indre motivasjon er vektlagt (Winje & Løndal, 2020). Fra et flerdisiplinert ståsted er dyp undervisning karakterisert gjennom meningsfulle erfaringer og elev-aktiv undervisning (Tochon, 2010). I følge Tochon (2010) bør undervisningen være elevsentrert og ta utgangspunkt i læringsinnhold som føles viktig for elevene. I likhet beskriver Dahl & Østern (2019) at vi må oppleve affekter som motiverer og inspirerer. Læreren skal ikke si hva elevene skal gjøre, men få eleven til å ville å lære (Dahl & Østern, 2019) Motivasjon og meningsfulle erfaringer er dessuten gjennomgående aspekt for elevens læring i undersøkelser fra ulike teoretiske perspektiv (Azzarito & Ennis, 2003; Bores-García et al., 2021; Bower, 2014; Brown, 2013).

Motivasjon og mening er betraktet som viktige element for elevens læring i teoretiske lærings- og dybdelæringsperspektiv. Dette samsvarer imidlertid ikke med dybdelering slik det formidles i læreplanenes definisjon. Motivasjon og meningsfulle erfaringer kan likevel ses i tråd med fagets sentrale verdier som beskriver at faget skal motivere til en fysisk aktiv livstil, og stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I resultatene beskriver læreren Andreas at motivasjon er helt nødvendig for at dybdeleringen skal skje. Elevens motivasjon er samtidig nevnt som en av utfordringene lærere møter i praktiseringen av dybdelering. Med tanke på motivasjonens betydning for læring vil manglende motivasjon hos elevene kunne påvirke elevens dybdelering.

6.2 Lærernes praktisering

I dette delkapittelet trekkes det frem undervisningsmetoder og tilnærminger lærerne bruker i sin undervisning. Disse drøftes opp mot læreplanen, relevante læringsteorier og teoretiske perspektiver på dybdelering. Delkapittelet er strukturert etter tilnærmingene presentert i resultat. Undervisningsmetodene beskriver hovedsakelig hvordan lærerne arbeider med dybdelering i praksis, men kan også få frem nyanser i lærernes konseptualisering.

Avslutningsvis i kapitlet framstilles og diskuteres de mest fremtredende utfordringene og implikasjonene knyttet til begrepet.

6.2.1 Refleksjon

Elevenes evne til å reflektere over egen læring er et element i læreplanens definisjon på dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ut ifra prosjektets resultat forekommer også refleksjon som et sentralt element i lærernes undervisning. Ifølge lærerne får elevene mulighet til refleksjon på forskjellige måter som undervisningsvurdering, egen- og hverandrevurdering, vurderingssamtaler og skriftlige vurderingsskjema. Noen av informantene, eksempelvis Ola og Andreas, mener refleksjon er en viktig faktor for dybdelæring. Knyttet til læringsteorier i kroppsøving er refleksjon benyttet som en del av læringssyklusen i erfaringsbasert læringsteori (ELT). Fra et erfaringsbasert perspektiv er refleksjon en måte å prosessere og transformere opplevde erfaringer på (Kolb et al., 2011). Erfaringsbaserte tilnærminger i kroppsøvingfaget skal stimulere til dypere læring, og bidra til at elevene ser sammenheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap (Bethell & Morgan, 2011; Bower, 2014). I læreplan belyses refleksjon under fagets kjerneelement og i fagets vurderingsgrunnlag. Elevene skal vise evne til refleksjon i ulike sammenhenger samt få mulighet til refleksjon gjennom egenvurdering og dialoger om elevens egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Refleksjon som en seanse i undervisningen har medhold i læreplanens dybdelæringsdefinisjon og i kroppsøvingfagets kjerneelement og opplæringsverdier. Resultatene viser at lærerne ofte bruker refleksjon før, etter eller underveis i sin undervisning og at dette kan bidra til elevs dybdelæring. Dette kan tyde på at former for refleksjonsseanser i kroppsøvingstimene kan bidra til dybdelæring. I fra et erfaringsbasert perspektiv er det imidlertid sentralt at elevene kan reflektere over opplevde erfaringer og få mulighet til videre utprøving (Kolb et al., 2011).

6.2.2 Utforskning, problemløsning og erfaring

Utforskning, problemløsning og erfaring er undervisningsmetoder eller tilnærminger flere av lærerne bruker i sin undervisning. Dette blir også ansett som arbeidsmetoder som kan bidra til dybdelæring. I læreplanen for kroppsøving belyses utforskning og problemløsning gjennom fagets kompetanser og vurderingsgrunnlag, samt fagets relevans og sentrale verdier.

Kroppsøvingfaget skal eksempelvis bidra til at elever sanser og opplever med kroppen, og de skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Under kompetansemål og vurdering skal elevene blant annet vurderes etter deres evne til å løse faglige utfordringer etter beste evne (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Problemløsning og utforskning blir ikke nevnt konkret i

læreplanens dybdelæringsdefinisjon, men er et element som beskriver dybdelæring i delrapporten NOU 2014: 7 (2014).

Kroppsøvfaget skal ifølge læreplanen og styringsdokument være et fag som gir elever mulighet for erfaringer gjennom utforskning og problemløsning. Ifra erfaringsbaserte, komplekse og konstruktivistiske læringsteorier er erfaring en sentral del av læringsprosessen. Dette er også teorier som behandler læring som holistisk, og ikke bare noe som skjer i hjernen. Med utgangspunkt i erfaringsbasert læringsteori er konkret erfaring eller førstehåndserfaringer grunnlaget for meningsfulle erfaringer og videre refleksjon og handling (Kolb et al., 2011). Fra et konstruktivistisk ståsted er erfaring og interaksjon grunnlaget for assimilasjons- og akkomodasjonsprosesser (Butz, 2018). Dette er prosesser som trer i kraft når vi står ovenfor nye situasjoner og utvikler nye kognitive skjema, og som utgjør selve læringen. Konstruktivistiske læringsteorier har blitt anvendt i kroppsøving blant annet fordi det skal legges til rette for meningsfulle erfaringer og problemløsning (Azzarito & Ennis, 2003). Dette blir underbygd av Munafo (2016) som uttrykker at læring bør være en aktiv prosess som tar utgangspunkt i erfaringer.

Med utgangspunkt i perspektiver på dybdelæring som går utover læreplanens definisjon blir problemløsning og erfaringsbasert læring også trukket frem. For eksempel mener Fullan et al. (2018) at elevene bør lære å bli problemløsere og bli plassert i læringsmiljø som utfordrer. De legger vekt på læringserfaringer som oppleves aktive, autentiske, utfordrende og elevsentrert. I likhet hevder Tochon (2010) at dyp utdanning blant annet kjennetegnes ved meningsfulle erfaringer og elev-aktiv og elevsentrert undervisning. I fra et kroppslig perspektiv på dybdelæring legges det særlig vekt på erfaringer som er kroppslige, skapende og affektive. I performativ læring handler dybdelæring om å inkludere kroppen og emosjoner i større grad (Dahl & Østern, 2019). Med tanke på kroppsøvfagets sentrale verdier og opplæringsgrunnlag, som at elever skal sanse og oppleve med kroppen, er det mer hensiktsmessig å forstå læring og dybdelæring som mer enn kognitive prosesser. Dette er også fordelaktig fordi problemløsning, erfaring og utforskning i større grad er kroppslige handlinger i kroppsøving enn i andre fag.

6.2.3 Samarbeid

Samarbeid blir ansett som en undervisningsform som kan være relevant for læring og dybdelæring av informantene. Elevers evne til å samarbeide blir også sett på som en kompetanse som har overføringsverdi til andre fag og hverdagsområder. I læreplanen om kroppsøving er samarbeid og samspill fremtredende. Faget skal blant annet fremme elevens

evne til samarbeid og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I seksjonen om fagets kompetansemål og vurdering skal elever fremme medelevers læring, samarbeide og anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre. Under læreplanens definisjon på dybdelæring skal elevene kunne bruke det de har lært alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I lys av læringsteorier i kroppsøving har samarbeidslæring vist seg å være en legitim pedagogisk tilnærming i kroppsøving som kan bidra til positive læringsutfall i fagets kunnskapsområder (Casey & Goodyear, 2015). Tilnærmingen skal blant annet fremme elevens sosiale kompetanse og evne til samarbeid. Dette er kompetanser som er sentrale i fagets læreplan og som har overføringsverdi til andre fag om hverdagsområder. Likevel har samarbeidslæring som undervisningsmetode noen grunnleggende elementer for et effektivt samarbeid (Johnson & Johnson, 2008). Dette inkluderer blant annet fremmede interaksjon og individuell ansvarlighet. Metoden krever ifølge Bjørke og Moen (2020) klare læringsmål, tilpassing og nøye planlegging og tilrettelegging. Selv om samarbeidslæring kan tilby positive læringsutfall er det grunn til å tro at dette ikke oppstår automatisk, men må planlegges og tilrettelegges etter metodens krav, og med klare læringsmål om hvilke egenskaper elevene skal lære. Dette er i tillegg, som tidligere nevnt, et krav for at ferdigheten eventuelt skal kunne overføres til et annet fag (Borgen & Hjordemaal, 2017).

Undervisning som inkluderer samarbeid kan knyttes til sosial-konstruktivistisk læringsteori hvor læring oppstår i interaksjon mellom elever (Azzarito & Ennis, 2003). Konstruktivistiske teorier kan legge til rette for elev-sentrerte tilnærminger som gir elevene muligheter for sosiale og personlige koblinger til læringsinnholdet. Dette kan bidra til en dypere og mer personlig forståelse til innholdet i undervisningen (Butz, 2018). Det finnes gode argumenter for at former for samarbeidslæring er gunstige fra et sosial-konstruktivistisk perspektiv da dette er en teori hvor kognisjon og læring ikke er en individuell prosess, men en sosial prosess (Munafò, 2016). I henhold til perspektiver på dybdelæring er samarbeid en av seks globale kompetanser i dybdelæring. Fullan et al. (2018) beskriver disse kompetansene som viktige for elevenes suksess i hverdagen og i fremtiden.

For å oppsummere er samarbeid et sentralt begrep i flere deler av læreplanen for kroppsøving, også i definisjonen på dybdelæring. Resultatene viser at lærerne legger vekt på samarbeid i sin undervisning og flere av de mener det er et viktig læringsinnhold. Det finnes gode argumenter for at samarbeidslæring og undervisningsformer som bygger på konstruktivistisk læringsteori kan være hensiktsmessig med tanke på samarbeid og sosial kompetanse som

læringsmål. Samarbeidsevne kan anses som en komponent i dybdelæring fordi det er en kompetanse som kan overføres til andre fag og hverdagsområder, nå og i fremtiden.

6.2.4 Instruering

Flere av lærerne bruker instruksjon som undervisningsmetode i sine timer. Instruksjon handler om å vise og forklare hva elevene skal gjøre ved å bruke seg selv eller andre elever som eksempler. Noen av informantene mener at instruering er en metode som kan legge til rette for dybdelæring uten at dette begrunnes ytterligere. Ifølge Ola er det en metode som oppleves som trygg og forutsigbar i forhold til utforskende metoder. Det kan tyde på at lærerne bruker denne metoden på grunn av tilnærmingens forutsigbarhet. Det er ikke overraskende at instruering er populær undervisningsmetode blant lærerne da dette tilsynelatende er den mest brukte metoden i kroppsøving på grunnskolen (Moen et al., 2018). Slik det kommer frem i datamaterialet blir instruering tatt i bruk når elevene skal lære seg spesifikke ferdigheter eller teknikk knyttet til en aktivitet eller idrett. I læreplanen for kroppsøving trekkes det frem flere kompetansemål som etterspør spesifikke ferdigheter eller teknikker. For eksempel er det beskrevet kompetansemål hvor elevene må tilegne seg grunnleggende svømmeteknikker og ferdigheter som livredning og førstehjelp. Det er også kompetansemål hvor elevene skal utvikle, trene og øve på ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Læreplanen i kroppsøving beskriver læringsprosesser hvor elever skal tilegne seg ferdigheter og teknikker i ulike aktiviteter. Dette kan knyttes til kroppslig læringsteori der læring handler om allsidig motorisk læring. Læring, ifra et slikt perspektiv innebærer å tilegne seg kroppslige ferdigheter og kvaliteter gjennom å forstå, tilegne, forbedre, automatisere og generalisere ferdigheten (Vedul-Kjelsås & Haga, 2019). En viktig del av å kunne forbedre og utvikle motoriske ferdigheter er aktiv gjentakelse og målrettet øving. Aggerholm & Standal (2019) mener den kroppslige dimensjonen av læring har fått fornyet faglig interesse i læreplan på grunn av øvingens sentrale plass i fagets kompetansemål. Dette er en viktig side av elevers læring fordi motorisk kompetanse har vist seg å kunne påvirke elevers fysiske selvoppfatning, mestring og deltakelse i forskjellige aktiviteter (Vedul-Kjelsås & Haga, 2019). God fysisk-motorisk ferdighet utgjør i tillegg en del av de unges allmenndannelse, og kan påvirke elevers helse, funksjon og deltakelse i skolen og samfunnet, nå og i fremtiden (Ommundsen, 2013).

Alle lærerne uttrykker at de velger undervisningsmetode ut ifra hvilke aktiviteter eller læringsinnhold elevene skal lære seg. Instruering er mest sannsynlig en metode alle lærerne benytter seg av, i større eller mindre grad. Noen kompetansemål legger til rette for en slik

undervisningspraksis fordi det krever spesifikke ferdigheter som er mindre hensiktsmessig å tilegne seg uten veiledning, som eksempelvis svømmeteknikk. På denne måten har instruksjon sin plass i faget. Instruktiv undervisning kan ses i lys av kroppslig læringsteori der læring handler om å utvikle og øve på fysiske motoriske ferdigheter for å oppnå god og allsidig motorisk kompetanse (Vedul-Kjelsås & Haga, 2019). Elevers utvikling av motorikk og fysisk form kan påvirke mestring, fysisk og psykisk helse og videre deltakelse i aktiviteter, og har slik en form for overføringsverdi til andre områder av livet.

Det er altså ingen tvil om at elevens utvikling og forståelse av motorisk og fysisk ferdighet kan påvirke elever både i og utenfor kroppsøvfaget. Øving og tilegnelse av fysiske motoriske ferdigheter har på denne måten sin plass i faget. Instruering som undervisningsmetode kan knyttes til enkelte mål i læreplanen og viser seg som en forutsigbar og trygg metode for lærerne. Det er også tilsynelatende en undervisningsmetode som elevene foretrekker (Moen et al., 2018). Likevel er det vanskelig å se argumenter for at denne type undervisning kan bidra til dybdelæring. Dette skyldes at det teoretiske rammeverket, relativt gjennomgående, argumenterer for elevsentrerte og erfaringsbaserte tilnærminger til læring.

6.2.5 Kjerneelement

De fleste informantene mener læreplanens kjerneelement kan være retningsgivende i arbeidet med å tilrettelegge for dybdelæring. Det blir også betraktet som det mest sentrale innholdet i faget av flere lærere. Dette står i likhet med læreplanens fremstilling av kjerneelementene. Elementene skal beskrive innholdet elevene må lære for å kunne mestre og å anvende faget. Videre skal de bidra til at elevene utvikler forståelse av faglig innhold og sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevenes evne til å gradvis utvikle forståelse og se faglige sammenhenger er hva som kjennetegner dybdelæring. Dette vil altså si at kjerneelementene kan legge til rette for dybdelæring til tross for at de tre elementene beskriver egenskaper og læringsprosesser som går utover læreplanens definisjon. Et eksempel på dette er elementet «bevegelse og kroppslig læring» som er nevnt innledningsvis.

Selv om de fleste lærerne uttrykker at kjerneelementene kan legge til rette for dybdelæring viser resultatene samtidig at flere lærere har variert kjennskap til elementenes innhold. Læreplanen skal være et sentralt hjelpemiddel og utforme bestemmelser om faginnhold, arbeidsmåter og vurdering (Engelsen, 2020) Hvis lærerne skal ta utgangspunkt i læreplanen, inkludert fagets kjerneelement og tverrfaglige tema, må lærerne også ha kjennskap til innholdet i de ulike delene. Dette er problematisk for dybdelæringen fordi disse beskriver

hvilke innhold elevene skal anvende for utvikling av faglig forståelse og sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I henhold til lærernes praktisering kan alle undervisningsmetodene relateres til det teoretiske rammeverket, i større eller mindre grad. Og i mange tilfeller finnes det gode argumenter for at disse kan bidra til dybdelæring, både slik det er beskrevet i læreplanen og i andre teoretiske perspektiv. Samtidig er det vanskelig å konstatere hva som kun er læring og hva som er dybdelæring. Dette kommer også noe frem i resultatene hvor Lukas beskriver at begrepet har en bred innholdsforståelse og kan innebære mye forskjellig. Thomas bruker uttrykket «same shit, different wrapping» for å beskrive begrepet. Noe som tyder på at dybdelæring innebærer læringsprosesser eller ideer som allerede eksisterer. Dette påpekes også av Winje & Løndal (2010) som beskriver at overføring av læring ikke er nytt konsept i pedagogisk litteratur, heller en gjeninnføring av et allerede eksisterende konsept (Winje & Løndal, 2020). På samme måte er fordypning, altså det som handler om å utvikle gradvis kunnskap og forståelse, heller ikke en revolusjonerende tanke innenfor pedagogikken. På denne måten kan man argumentere for at dybdelæring på mange måter er et resultat av god læring. Alle lærerne påpeker nemlig at dybdelæring er et brukbart konsept som kan bidra til forbedret og mer bevisst praksis. På denne måten kan begrepet være retningsgivende for hva som kjennetegner varig og relasjonell læring.

6.3 utfordringer og implikasjoner

I resultatene trekkes det frem utfordringer knyttet til praktiseringen av dybdelæring. En av de mest fremtredende utfordringene lærerne møter i arbeidet med dybdelæring er tid. Samtidig uttrykker flere av informantene at dybdelæring krever tid. Dette er et paradoks som kan gjøre det vanskelig å oppfylle dybdelæringens innhold slik det er definert i læreplanen og hovedtemaene som beskriver lærernes forståelse. Det skyldes at dybdelæring, sånn det er beskrevet i styringsdokument, blant annet handler om å gradvis utvikle ferdigheter og kunnskap. En slik fordypning, eller gradvis utvikling, krever arbeid med læringsinnholdet over tid (Meld. St. 28 (2015-2016)). Videre har flere av lærerne en forståelse av dybdelæring som fordypning, noe som forutsetter at elevene får tid til utvikling og progresjon i ferdigheter og kunnskapsområder. Dette kan for øvrig være problematisk for forståelsen av dybdelæring som overføring av læring, da det tilsynelatende er avhengig av dyp innledende læring (Winje & Løndal, 2020).

Lærerne opplever at elevenes motivasjon kan by på utfordringer for dybdelæringen. For noen av lærerne er motivasjon en nødvendig faktor for at dybdelæring skal oppstå. Som nevnt

tidligere er motivasjon samtidig betraktet som en viktig komponent i læringsteorier og enkelte dybdelæringsperspektiv. Med tanke på motivasjonens betydning for læring vil dette kunne påvirke elevenes dybdelæring. Til tross for motivasjonens viktighet i elevens læring blir ikke motivasjon belyst i læreplanens definisjon på dybdelæring. I det teoretiske rammeverket innebærer motivasjon blant annet å legge vekt på studentenes egen interesse mot læringsinnholdet (Winje & Løndal, 2020). I fra et flerdisiplinært perspektiv handler det om at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes eierskap og handling, og ha relevans for elevene nå og i fremtiden (Tochon, 2010). I likhet beskriver Dahl & Østern (2019) at elevene må gjøre læringsinnholdet til sitt eget ved å se på læring som en skapende prosess. Fullan et al. (2018) mener vi må plassere elevene i læringsmiljø hvor elevene er drevet av nysgjerrighet og arbeider med relevante problem. Det er relativt gjennomgående for motivasjonen at elevene arbeider med læringsinnhold som oppleves personlig interessant og relevant. I tillegg vektlegges elevsentrisk tilnærming hvor eleven er en aktiv deltaker i egen læringsprosess. Noen informanter mener at dybdelæring kan oppstå uten at læreren nødvendigvis planlegger for dybdelæringsinnhold. Selv om dette i enkelte tilfeller kan stemme, kan det bli problematisk for begrepets relevans i faget og ha betydning for hvordan dybdelæring blir praktisert. Det skyldes at lærere og skoleledere kan ha ulike forståelse av begrepet, og derfor legge vekt på ulike læringsprosesser og innhold i undervisningen. Det kan føre til at praktiseringen av dybdelæring skjer på feil grunnlag og baseres på enkelt læreres forståelse. Videre kan det ha betydning for begrepets substans i faget hvis lærerne betrakter dybdelæring som implisitt praksis, med andre ord, noe som oppstår av seg selv, uten planlegging eller tilrettelegging.

En annen utfordring med begrepet oppstår når lærere opplever at læreplanens definisjon ikke er relevant for kroppsøvningsfaget. Læreren Andreas uttrykker nettopp dette og mener at det burde vært en egen form for dybdelæring i kroppsøving da den nåværende definisjonen er for kognitivt rettet. Læreplanens definisjon har møtt kritikk av Dahl & Østern (2019) som mener Ludvigsen-utvalget har hoppet bukk over kroppslig læringsteori i deres utredelser. For Dahl & Østern (2019) handler dybdelæring om å inkludere kroppslige, skapende, affektive og emosjonelle dimensjoner ved læring. Denne konseptualiseringen, dybdelæring som performativ læring, tar hensyn til fagets sentrale verdier, nemlig at elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Med tanke på kroppsøvningsfagets egenart og sentrale verdier er det verdt å diskutere dybdelæringsposisjon i faget.

Dybdelæringens betydning i kroppsøving er noe tvetydig slik det kommer frem i styringsdokumentene. Dybdelæring skal inkluderes i alle fag, samtidig har de praktisk-estetiske fagene en breddeorientering som kan gjøre det utfordrende å legge til rette for dybdelæring (NOU 2014: 7, 2014). Det beskrives i tillegg at elever kan ha ulike behov for hva de fordyper seg i og hvordan de gjør det (NOU 2015: 8, 2015). Det er grunn til å diskutere om dybdelæring i kroppsøving skal basere seg på noe annet enn i de teoretiske fagene, og om dybdelæring, slik det blir beskrevet i læreplanen, i det hele tatt skal være en del av faget. Med hensyn til fagets egenart finnes det argumenter for å ta utgangspunkt overordnet del av læreplanen som beskriver hvilke verdier og prinsipper opplæringen skal bygges på. Dette innebærer fagets kjerneelement, relevans og sentrale verdier, og tverrfaglige tema som beskriver læringsprosesser utover dybdelæringens definisjon, og ivaretar i større grad de kroppslige, sosiale og emosjonelle aspektene ved læring.

7.0 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan dybdelæring blir konseptualisert av kroppsøvingslærere, og hvordan de legger til rette for dybdelæring i undervisningen. For å besvare prosjektets forskningsspørsmål er det benyttet kvalitative intervju og tematisk analyse. Resultatene fra analysen viser to temaer som beskriver lærernes konseptualisering: 1) dybdelæring som *overføring* og 2) dybdelæring som *fordypning*. Første temaet innebærer at elevene skal kunne bruke det de har lært i andre fag og nye situasjoner samt å forstå sammenhenger mellom fagområder. Under dette temaet forekommer tverrfaglighet som et viktig element for lærerne. Dette handler om undervisning som omfatter flere fag. Det andre tema, dybdelæring som fordypning, innebærer at elevene fordyper seg i ferdighetene eller kunnskapen de skal lære. Fordypning blir ansett som en motsetning til overflatelæring. Innenfor dette tema legges det vekt på progresjon og bruke tid i læringsprosessen. Progresjon referer her til at elever gradvis tilegner seg ferdigheter og kunnskap over tid.

Begge temaene som beskriver lærernes forståelse, deler egenskaper med læreplanens definisjon av dybdelæring. Dette tyder på at flere lærere baserer seg på denne konseptualiseringen av begrepet. Læreplanens definisjon er basert på kognitiv læringsteori og undersøkelser fra teoretiske fag, spesielt forståelsen av dybdelæring som overføring av læring. Likevel opplever alle lærerne at kroppsøving har overføringsverdi til andre fagområder og andre situasjoner, enten faglig, sosialt eller holdningsmessig. Lærerne trekker blant annet frem overførbare kompetanser som samarbeid, innsats og evnen til å se sammenhenger mellom fysisk aktivitet og emosjonelle forhold. Ut ifra det teoretiske rammeverket er overføring av læring avhengig av dyp innledende læring og klare læringsmål om egenskapene som skal overføres (Borgen & Hjordemaal, 2017; Winje & Løndal, 2020). I henhold til faglig overføring er tverrfaglighet betraktet som en viktig del av dybdelæringen for lærerne. Tverrfaglighetens betydning for dybdelæring belyses samtidig i utredninger og i læreplan. Dette samsvarer med dybdelæring sett fra et sosiokulturelt perspektiv hvor overføring oppstår ved å gi elever mulighet til å arbeide med tverrfaglig tema og problemstilling på tvers av fag (Gilje et al., 2018).

Innenfor temaet fordypning står lærerne ovenfor en problemstilling om hvorvidt faget skal ta utgangspunkt i et bredt eller smalt utvalg aktiviteter. Resultatene tyder på at de fleste lærerne legger vekt på noen utvalgte aktiviteter med årlig progresjon. Læreplanen og utredningenes føringer på dette området er noe tvetydig. Dette skyldes at dybdelæring kjennetegnes ved arbeid med selektivt læringsinnhold over tid, noe som kan være problematisk for kroppsøving

som betraktes som et breddeorientert fag (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dybdeløring skal inkluderes i alle fag, samtidig kan dybdeløring i de praktisk-estetiske fagene vøre begrenset av en bred profil (NOU 2014: 7, 2014). I kroppsøvingslitteratur kan dybdeløring oppnås både ved høyt ferdighetsnivå i enkelte aktiviteter, og ved i varierte aktiviteter der fokuset ligger på de grunnleggende bevegelsesferdighetene (Birch et al., 2019). Det finnes argumenter for at fordypning i fysisk motorisk ferdigheter, uansett aktivitetsmangfold, er en form dybdeløring. Det skyldes at god motorisk kompetanse kan ha positive utfall på elevens selvoppfatning, helse og videre deltakelse og funksjon i aktiviteter, på skolen og i samfunnet (Ommundsen, 2013). På denne måten har kroppsøving positive overføringsverdier for elever i skolen og for videre deltakelse i samfunnet.

I henhold til praktiseringen av dybdeløring viser resultatene fire undervisningstilnæringer; refleksjon, utforskning, problemløsning og erfaring, samarbeid og instruering. Disse beskriver former for undervisning eller deler av undervisning som lærerne mener kan bidra til dybdeløring. Alle lærerne velger undervisningsmetode ut ifra læringsinnholdet.

Undervisningsformene kan knyttes til ulike læringsteorier, og er relevant for læreplanens opplæringsverdier og ulike kompetansemål i kroppsøvingfaget. Lærerne undervisningspraksis kan knyttes direkte til læreplanens definisjon eller andre teoretiske perspektiv på dybdeløring. Undervisning som inkluderer refleksjon og samarbeid kan relateres til læreplanens definisjon. Undervisningsformer som instruering og erfaringsbaserte tilnæringer som problemløsning og utforskning knyttes til andre teoretiske perspektiv på dybdeløring, men viser seg likevel relevant for fagets opplæringsverdier og kompetansemål. Det bør påpekes at selv om lærernes praktisering kan relateres til styringsdokument og ulike læringsteorier og konseptualiseringer av dybdeløring, kan det ikke konstateres at disse undervisningsformene gir dybdeløring. Undervisningsmetoder som innebærer refleksjonsseanser, samarbeid og erfaringsbaserte former for undervisning som utforskning og problemløsning kan anses som fruktbare tilnæringer til dybdeløring.

Det finnes gode argumenter for at lærernes undervisningspraksis, slik de beskriver det, kan bidra til læring og videre dybdeløring ut ifra valgte læringsteorier og dybdeløringperspektiv. Dette er kanskje spesielt gjeldende hvis vi kan forstyrre sammenhengen mellom kognitiv læringsteori og dybdeløring (Dahl & Østern, 2019). Det skyldes for det første at dybdeløring, sånn det er beskrevet i læreplanen, ikke tar særlig hensyn til den kroppslige dimensjonen av læring som er fremtredende i kroppsøvingfagets kjerneelement og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020c). For det andre blir dybdeløring betraktet som utfordrende i

de praktisk-estetiske fagene. Dette tydeliggjøres når begrepet ikke blir nevnt i den fagspesifikke seksjonen om kroppsøving i utredningen om elever læring (NOU 2014: 7, 2014). For det tredje beskriver lærerne i dette prosjektet undervisningstilnæringer som kan knyttes til sosiale, kroppslige og erfaringsbaserte læringsteorier hvor læring behandles som holistisk. Det er derfor grunner til å utvide forståelseshorisonten av dybdelæring i kroppsøving.

Med tanke på dybdelæringens posisjon i kroppsøvfingsfaget er det behov for ytterligere forskning på begrepet. Dette innebærer undersøkelser om hvordan dybdelæringsbegrepet kan konkretiseres og praktiseres i faget. På dette området har Tochon (2010), Gilje (2018) og Dahl og Østern (2019) redegjort for perspektiver på dybdelæring som i større grad ivaretar sosiale, emosjonelle og kroppslige dimensjoner av læring. Disse konseptualiseringene kan være retningsgivende for hvordan dybdelæring kan forstås og relateres til kroppsøvfingsfaget. Videre bør læringsinnholdet ta utgangspunkt i fagets sentrale verdier, kjerneelement og de tverrfaglige tema, da disse beskriver fagets viktigste opplæringsprinsipp (Gilje et al., 2018), og skal prege dybdelæringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette betyr ikke at overføring og fordypning ikke er viktige eller positive læringsutfall, tvert imot. Det betyr at dybdelæring bør innebære noe mer i kroppsøving, og at overføring og fordypning kan behandles som resultat av god læring. Dybdelæringsbegrepet kan samtidig både bevisstgjøre og være retningsgivende for lærere om hva som kjennetegner varig og relasjonell læring.

7.1 Videre forskning og kunnskapsbidrag

De fleste studier som har undersøkt dybdelæring er basert på kognitiv læringsteori og teoretiske fag i høyere utdanning. Det er derfor et behov for forskning på dybdelæring på grunnskolenivå og med utgangspunkt i alternative læringsteorier (Winje & Løndal, 2020). I henhold til kroppsøving ettertraktet det både konseptuelle avklaringer og empiriske undersøkelser om hva dybdelæring kan bety for faget (Standal et al., 2020). Videre kunne det vært av interesse å kombinere intervju- og observasjonsstudier med utgangspunkt i samme eller liknende forskningsspørsmål. Dette vil kunne gi et mer nyansert bilde om hvordan kroppsøvlingslærerne faktisk praktiserer faget, og tilrettelegger for dybdelæring (Tjora, 2021). Basert på dette prosjektet er det behov for empiriske undersøkelser som kan beskrive hvordan ulike undervisningsmetoder kan fasilitere dybdelæring i kroppsøving. I tillegg kan det være hensiktsmessig å undersøke og sammenligne tilnæringer for læring og dybdelæring. Både for å kunne konkretisere avgrensningene og sammenhengene mellom læring og dybdelæring, og for å kunne måle læringsutfallet av implementering av dybdelæringsbegrepet.

Forskning tilsier at lærere og skoleleder kan ha forskjellig forståelse av hva dybdelæring innebærer (Dahl & Østern, 2019). Denne studien kan bidra til å gi et innblikk i hvordan kroppsøvingslærere konseptualiserer begrepet, og hvordan de kan legge til rette for dybdelæring i kroppsøvingsfaget. Det vil også være et empirisk bidrag til et ettertraktet forskningsfelt som ønsker å undersøke mer om dybdelæringens betydning i kroppsøving (Standal et al., 2020). Prosjektet kan tilby kunnskap om innføringen av dybdelæringsbegrepet i norske styringsdokument samt gi en oversikt over ulike teoretiske perspektiver på begrepet. På grunn av prosjektets formål og utvalg vil undersøkelsen først og fremst være av relevans for kroppsøvingslærere. Forhåpentligvis vil undersøkelsen ha betydning for kroppsøvingslærernes fremtidige konseptualisering og praktisering av dybdelæring i faget.

Referanseliste:

- Aggerholm, K., & Standal, Ø. F. (2019). Kroppslig læring er noe man kan øve seg på In A. G. Sørum (Ed.), *Kroppslig Læring: Perspektiver og Prakiser* (pp. 74-85). Oslo: Universitetsforlaget
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A Sense of Connection: Toward Social Constructivist Physical Education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179-197. doi:10.1080/13573320309255
- Beattie, V., Collins, B., & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6(1), 1-12. doi:10.1080/096392897331587
- Bethell, S., & Morgan, K. (2011). Problem-based and experiential learning: Engaging students in an undergraduate physical education module. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education (Oxford Brookes University)*, 10(1), 128-134. Retrieved from <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=67028942&site=ehost-live&scope=site>
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T., & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving - utfordringer for kroppsøvingslæreren. In E. E. Vinje & J. Skrede (Eds.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (pp. 13-27). Oslo Cappelen Damm Akademisk
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research quarterly for exercise and sport*, 92(1), 146-155. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Borgen, J. S., & Hjordemaal, F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 218-229. doi:10.1080/20020317.2017.1352439
- Bower, G. G. (2013). Utilizing Kolb's Experiential Learning Theory to Implement a Golf Scramble. *International Journal of Sport Management, Recreation & Tourism*, 12, 29-56. Retrieved from <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=87527829&site=eds-live>
- Bower, G. G. (2014). Theory and practice: Utilizing Dewey's experiential learning theory to implement a 5k road race. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 15, 61-67. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2014.06.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 57-71). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode In L. Tanggaard (Ed.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (Vol. 3, pp. 33-63): Hans Reitzels Forlag.
- Brown, T. D. (2013). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education 'in' movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21-37. doi:10.1080/13573322.2012.716758
- Butler, J., Hopper, T., & Ovens, A. (2013). *Complexity thinking in physical education : reframing curriculum, pedagogy and research*. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203126455/complexity-thinking-physical-education-alan-ovens-tim-hopper-joy-butler>
- Butz, J. V. (2018). Applications for Constructivist Teaching in Physical Education. *Strategies*, 31(4), 12-18. doi:10.1080/08924562.2018.1465868
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/271498692_Can_Cooperative_Learning_Achieve_the_Four_Learning_Outcomes_of_Physical_Education_A_Review_of_Literature
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684. doi:[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)

- Dahl, T., & Østern, P. (2019). Dybde//Læring med overflate og dybde In *Dybdelæring-en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (pp. 14). Oslo: Univseritetsforlaget
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquires into learning, teaching, and research*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education*: Taylor & Francis New York, NY.
- Dyson, B., Colby, R., & Barratt, M. (2016). The Co-Construction of Cooperative Learning in Physical Education With Elementary Classroom Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 370-380. Retrieved from <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=119813580&site=ehost-live&scope=site>
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31. doi:10.1080/07303084.2001.10605831
- Engelsen, B. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104, 206-217. doi:10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø. F., Landfald, F. Ø., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre Skole* (4), 22 - 27. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Howley, D., Dyson, B., Baek, S., Fowler, J., & Shen, Y. (2022). Opening up Neat New Things: Exploring Understandings and Experiences of Social and Emotional Learning and Meaningful Physical Education Utilizing Democratic and Reflective Pedagogies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11229. Retrieved from <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/18/11229>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29-30.
- Jose, S., Patrick, P. G., & Moseley, C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 269-284. doi:10.1080/21548455.2016.1272144
- Kolb, A. D., Botatzis, E. R., & Mainemelis, C. (2011). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Direction In *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions* Routledge
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lervåg-Melby, M. (2019). Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk Vol. 5*. Retrieved from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/dybdelaering-en-ny-utdanningsfarsott/>
- Light. (2008). Complex Learning Theory—Its Epistemology and Its Assumptions about Learning: Implications for Physical Education. 21-37. doi:10.1123/jtpe.27.1.21
- Light. (2014). Learner-centred pedagogy for swim coaching: a complex learning theory-informed approach. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(2), 167-180. doi:10.1080/18377122.2014.906056
- Light, & Fawns, R. (2001). The Thinking Body: Constructivist Approaches to Games Teaching in Physical Education. *Melbourne Studies in Education*, 42(2), 69-87. doi:10.1080/17508480109556385

- Light, & Kentel, J. A. (2015). Mushin: learning in technique-intensive sports as a process of uniting mind and body through complex learning theory. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 381-396. doi:10.1080/17408989.2013.868873
- Lochmiller, R., Chad. (2021). Conducting Thematic Analysis with Qualitative Data *The Qualitative Report* 26(6), 2029-2044. doi:<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>
- Marton, F., & Sáljó, R. (1976). ON QUALITATIVE DIFFERENCES IN LEARNING: I-OUTCOME AND PROCESS*. *British Journal of Educational Psychology*, 4-11. Retrieved from <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Hammer, V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartelggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* Retrieved from https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1
- Munafo, C. (2016). The Role of the Social Constructivism in Physical Education. *International journal of Science Culture and Sport*, 4, 489-489. doi:10.14486/IntJSCS608
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. doi:10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sato, T., & Laughlin, D. D. (2018). Integrating Kolb's Experiential Learning Theory into a sport psychology classroom using a golf-putting activity. *Journal of Sport Psychology in Action*, 9(1), 51-62. doi:10.1080/21520704.2017.1325807
- 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). doi:<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Stolz, S. A. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487. doi:10.1080/00131857.2013.879694
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Tochon, F. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 1, 1-12.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer* Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *dybdelæring* Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fagets relevans og sentrale verdier* (KRO01-05). Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Fagets relevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kjerneelementer (KRO01-05)*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kompetansemål og vurdering (KRO01-05)*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nno>
- Vedul-Kjelsås, V., & Haga, M. (2019). Kroppslig læring som motorisk kompetanse In A. G. Sørums (Ed.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser* (pp. 63-73). Oslo Universitetsforlaget
- Winje, Ø., & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface: A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(2), 25-41. doi:10.7577/njcie.3798
- Østern, T. P., & Bjerke, Ø. (2019). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning In A. G. Sørums (Ed.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser* (pp. 16-28). Oslo universitetsforlaget

Vedlegg 1 – Godkjenning av NSD



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
684400

Vurderingstype
Standard

Dato
13.01.2023

Prosjekttittel
masterprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Dean Barker

Student

Jon Ola Skaaraas

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.01.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2024.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN

- Meldeskjemaet må deles med veileder/prosjektansvarlig. Dette gjør du ved å velge Del prosjekt øverst til venstre i meldeskjemaet. Dersom veileder ikke aksepterer invitasjon til deling innen en uke, må du sende ny invitasjon.

- Vi har lagt til grunn at personopplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, det vil si at lydopptak, navn og kontaktopplysninger slettessamt at alle personopplysninger fjernes fra transkripsjoner. Vi anbefaler derfor at avkrysningsboksen i samtykkeerklæringen omformuleres for å få dette klarere frem: «at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt for eventuell publisering eller videre forskning». Dette ettersom det ikke er personopplysninger som skal oppbevares videre, men derimot anonyme opplysninger.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (for eksempel ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale eller liknende).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.sikt.no/63971119-114f-49f8-ba4f-4eed353aca24>
10.05.2023, 14:40

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1/2

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Samtykkeskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Dybdeløring i kroppøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppøvingslørerens konseptualisering av begrepet dybdeløring. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke kroppøvingslørerens konseptualisering av dybdeløringensbegrepet. Dette er hensiktsmessig å undersøke da dybdeløring har en sentral plass i den nye læreplan (LK20). Intervjuene vil handle om hvordan kroppøvingslørerer tolker, forstår og praktiserer dybdeløring knyttet til kroppøvingensfaget.

Forskningsspørsmål: *Hvordan konseptualiserer kroppøvingslørerer begrepet dybdeløring?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultetet for lærerutdanningen og internasjonale studier ved OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du underviser i kroppøvingensfaget på grunnskolen (1-10). Utvalget må ha lærerutdanning. Prosjektet vil innhente data fra 3-6 informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det at du deltar på et semistrukturert forskningsintervju. Dette vil ta deg ca. 30 minutter. Det vil bli samlet inn lydopptak av intervjuet. Intervjuet inneholder spørsmål om teamet for masterprosjektet.

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 og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptak av intervju vil lagres i nettskjema der informasjonen automatisk blir kryptert. Datamaterialet vil bli lagret på en usynkronisert OneDrive som er passordbeskyttet. Deg som deltaker vil ikke bli gjenkjent i den offentlige publikasjonen da alle personopplysninger skal være anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. Mai. 2022. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Informantenes navn og andre identifiserbare opplysninger vil bli anonymisert.

Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, men kunne gjenbrukes til videre forskning og eventuell publisering.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

OsloMet fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Jon Ola Skaaraas og Dean Barker

- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jon Ola Skaaraas
(Forsker/veileder)

Dean Barker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*dybdelæring i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsintervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt for eventuell publisering eller videre forskning

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervjuet

- Introdusere meg selv.
- Informere om prosjektet og hva jeg skal stille spørsmål om.
- Informere om lydopptak, lagring og hva som vil skje med datamaterialet.
- Har du noen spørsmål?

Oppvarming

- Hvor gammel er du?
- Hva er utdanningen din?
- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvor lenge har du undervist i kroppsøving?
- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer?

Refleksjon

- Hvordan ser læringsprosesser ut i dine kroppsøvingstimer?
 - Er det noen av disse læringsprosessene du konsiderer dybdelæring.
 - Ser det forskjellig ut?
 - Hva legger du i læring i kroppsøving?
- Hvordan forstår du dybdelæring (generelt)?
- Hvordan forstår du dybdelæring i kroppsøving?
 - Hva er mener du er viktig at elevene lærer?
 - Hvilke verdier eller kunnskaper mener du er viktig i dybdelæring?
- Er du kjent med læreplanens definisjon på dybdelæring?
 - Er du kjent med dybdelæring utenfor læreplanens definisjon?
- Hvordan kan læring i kroppsøving overføres til andre fag og fagområder?
 - Hvilke kunnskaper/ferdigheter/verdier?
 - Tverrfaglig tema?
- Hvordan kan elever reflektere over egen læring i kroppsøving?
- Har dybdelæring preget din undervisning?
 - Hvordan? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Er du kjent med fagets kjerneelement?
 - Hvordan mener du disse kan bidra til dybdelæring?
- Bruker du undervisningsmetoder eller modeller i din undervisning?
 - Hvilke?
 - Er det noen du mener kan bidra til dybdelæring? Hvordan?
- Finnes det noen utfordringer med dybdelæring?
 - Har det endret din undervisning i noen grad?
 - Er det et brukbart konsept?

Avrundning

- Er det noen du har lyst til å kommentere?
- Er det noe jeg burde spurt om, som du tenker er relevant?
- Spørsmål?
- Takke for deltakelse