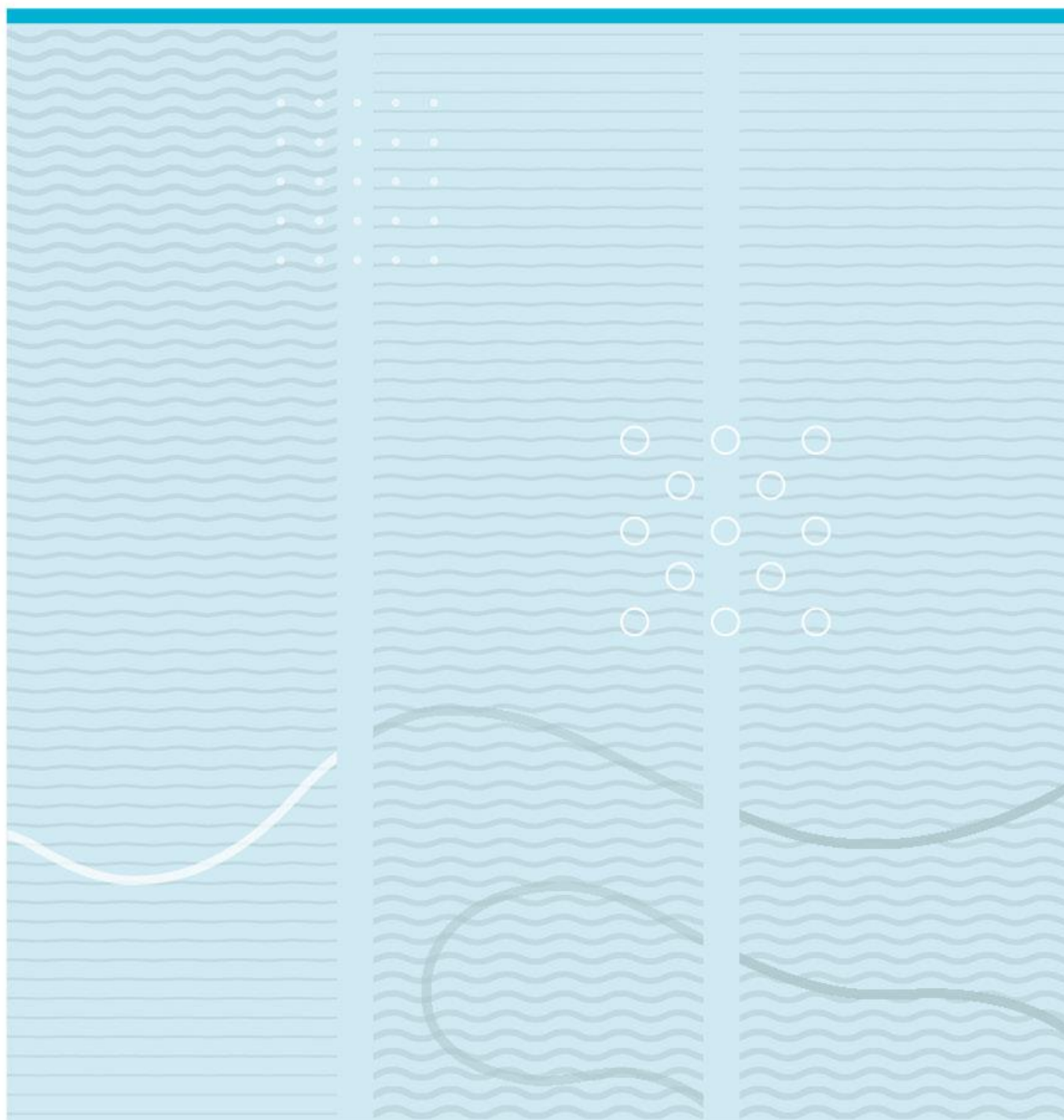


Kristine Karlsen Helberg & Mathias Bredholt Moskvil

# Sport Education sin betydning for dybdeløring i kroppøvingfaget





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk / friluftsliv, idrett og kroppsøving  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Kristine Karlsen Helberg & Mathias Bredholt Moskvil

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Gjennom vår masterstudie i grunnskolelærerutdanning, fikk vi presentert Sport Education som en pedagogisk undervisningsmodell i kroppsøving. Denne modellen fanget vår interesse som en innovativ måte å drive undervisning av idretter, der læringsutbyttene dreier seg om mer enn bare innlæring av ferdigheter i form av idrettsteknikker.

I denne studien ønsket vi å undersøke hvorvidt elevenes erfaringer med undervisning gjennom Sport Education kan føre til dybdelæring i kroppsøving, derav problemstillingen «Kan Sport Education bidra til å skape dybdelæringsprosesser i en norsk kroppsøvingskontekst?». I overordnet del av LK20 kommer viktigheten av dybdelæring tydelig frem, samtidig som Udir har utarbeidet en definisjon av begrepet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Udir, 2019a). Videre presiseres det at kroppsøvingsfaget skal ha en dreining mot et mindre idrettsrettet fag, der idrettsperspektivet heller skal få en plass blant ulike bevegelsesaktiviteter (Udir, 2019c). Med dette som utgangspunkt, ble målet med studien å undersøke om Sport Education kunne være en pedagogisk modell som legger til rette for dybdelæring i kroppsøving, samtidig som man ivaretar idrettsperspektivet.

For å samle inn datamateriale til denne studien, gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer med 16 tiendeklasseelever på en ungdomsskole i Sørøst-Norge. Ettersom denne studien baserer seg på andre menneskers erfaringer, tar studien utgangspunkt i hermeneutisk metode og en fortolkende tilnærming. Som Befring (2015, s. 20-21) utdyper, er hermeneutisk metode sentralt innenfor utdanningsvitenskap, og kan ses på som en fortolkende prosess der man ønsker å skape en forståelse. Det å bruke fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling ble tolket som hensiktsmessig, ettersom målet med fokusgruppeintervju er å gi informantene mulighet til å diskutere og utveksle meninger med hverandre rundt et gitt tema (Befring, 2015, s. 76). I denne studien var vi ute etter informantenes erfaringer, og fokusgruppeintervjuer ga oss gode beskrivelser av deres tanker gjennom interaksjoner som oppstod mellom informantene.

Resultatene viser at elevene, med bakgrunn i definisjonene til Bolstad (2020) og Udir (2019a), på mange måter oppnådde en dypere forståelse av den kroppslige kompetansen de tilegnet seg. Elevenes beskrivelser viser at de etter perioden var i stand til å se hvordan de kunne ta i bruk det de hadde lært i mange ulike situasjoner. Samtidig kommer det tydelig frem at Sport Education gir elevene rom til å ta del i egne læringsprosesser. Elevene ble nødt til å ta ansvar for seg selv og andre, og ble utfordret til å samarbeide for å løse ulike oppgaver de ble gitt underveis. Det er likevel viktig å trekke frem de utfordringene elevene belyser, der det blant annet kommer frem at mangel

på variasjon og færre tilbakemeldinger fra lærerne, for noen kunne oppleves som lite motiverende og problematisk. Avslutningsvis utdypes behovet for mer forskning rundt Sport Education i en norsk kroppsøvingskontekst.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b><i>Innledning</i></b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b><i>Problemstilling</i></b> .....	<b>9</b>
<b>3</b>	<b><i>Kunnskapsstatus</i></b> .....	<b>10</b>
<b>3.1</b>	<b>Kroppsøvfagets posisjon i norsk skolesammenheng</b> .....	<b>10</b>
3.1.1	Hvordan forstås kroppsøvfaget i Norge? .....	10
3.1.2	Nasjonal og internasjonal kritikk mot kroppsøvfaget .....	14
3.1.3	Kroppsøvfagets framtidsutsikter .....	15
<b>3.2</b>	<b>Læring</b> .....	<b>17</b>
3.2.1	Hva er læring? .....	17
3.2.2	Det sosiokulturelle læringsperspektivet .....	19
<b>3.3</b>	<b>Dybdelæring</b> .....	<b>22</b>
3.3.1	Hva er dybdelæring? .....	22
3.3.2	Hvordan skal dybdelæring forstås i en norsk skolekontekst?.....	24
3.3.3	Dybdelæring i kroppsøving .....	26
<b>3.4</b>	<b>Pedagogiske modeller i kroppsøving</b> .....	<b>27</b>
<b>3.5</b>	<b>Sport Education</b> .....	<b>29</b>
<b>4</b>	<b><i>Metode</i></b> .....	<b>33</b>
<b>4.1</b>	<b>Vitenskapsteoretisk perspektiv</b> .....	<b>33</b>
<b>4.2</b>	<b>Forskningsmetode og empirigrunnlag</b> .....	<b>33</b>
<b>4.3</b>	<b>Utvalg av informanter</b> .....	<b>34</b>
<b>4.4</b>	<b>Masteroppgavens kontekst</b> .....	<b>34</b>
<b>4.5</b>	<b>Fokusgruppeintervju</b> .....	<b>35</b>
<b>4.6</b>	<b>Operasjonalisering av teoretiske begreper og validitet</b> .....	<b>36</b>
<b>4.7</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>38</b>
4.7.1	Transkribering .....	38
4.7.2	Kategorisering og fortolkning.....	38
<b>4.8</b>	<b>Forskningsetiske vurderinger</b> .....	<b>40</b>
<b>4.9</b>	<b>Barn og unge som informanter i forskning</b> .....	<b>40</b>
<b>4.10</b>	<b>Forskerens rolle</b> .....	<b>41</b>

4.11	Fritt informert samtykke .....	41
4.12	Medforfatterskap.....	42
<b>5</b>	<b>Resultater.....</b>	<b>43</b>
5.1	Elevene opplever økt læringsutbytte og kompetanse .....	43
5.2	Elevene evner å trekke linjer og se sammenhenger .....	48
5.3	Tid skaper forståelse, mestring og mening .....	50
5.4	Elevene trekker frem erfaringer knyttet til utfordringer .....	54
<b>6</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>59</b>
6.1	Elevene opplever økt læringsutbytte og kompetanse .....	59
6.2	Elevene evner å trekke linjer og se sammenhenger .....	64
6.3	Tid skaper forståelse, mestring og mening .....	67
6.4	Elevene trekker frem erfaringer knyttet til utfordringer .....	71
<b>7</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>75</b>
	<b>Referanser/litteraturliste.....</b>	<b>77</b>
	<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever.....</b>	<b>84</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte og samtykkeskjema.....</b>	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 4: Intervjuguide .....</b>	<b>93</b>





## Forord

Det å skrive en masteroppgave har vist seg å være en lang og tidkrevende prosess, med både oppturer og nedturer. En masteroppgave i seg selv ville vært krevende nok, men det å skrive en masteroppgave under en pandemi, har gjort at vi har støtt noen ekstra utfordringer. Vi har vært nødt til å gjøre tilpasninger for å hindre smittespredning, blant annet ved å tilbringe minimalt med tid på bibliotek og offentlige steder under gitte tidsrom. Det krevde også at datainnsamlingen måtte skje på en mindre personlig måte enn tiltenkt, da alle måtte holde avstand til hverandre og vi som forskere valgte å bruke munnbind. Vi vil derfor gi en stor takk til elevene som valgte å delta i prosjektet.

Pandemien har også skapt noen utfordringer for vårt samarbeid, fordi mye av arbeidet har vært nødt til å skje digitalt og uten fysisk tilstedeværelse. Det har krevd tilpassingsdyktighet, og vi er enige om at vi begge skylder hverandre en stor takk, for å ha klart og stå løpet ut sammen.

Videre må det rettes en enorm takk til våre samboere, som har støttet og heiet oss helt frem til mål. Midt i masterprosjektet fikk vi også en ny verdensborger med på laget. Han har de første fem månedene av livet sitt vist seg fra en eksemplarisk side, og også han fortjener en stor takk og ikke minst mye oppmerksomhet i tiden fremover.

Til slutt ønsker vi å takke vår kjære veileder, Karl Petter Fon, for upåklagelig veiledning. Han har vært tydelig og konstruktiv gjennom hele prosessen, noe som har gjort det krevende arbeidet litt enklere for oss. Han har motivert og inspirert oss gjennom hele prosjektet, med sitt store engasjement og brennende ønske om å utvikle kroppsøvfingsfaget.  
Legende.

Tønsberg, 26.05.2022

Kristine Karlsen Helberg & Mathias Bredholt Moskvil

# 1 Innledning

I november 2019 la Utdanningsdirektoratet frem en ny læreplan i kroppsøving, og høsten 2020 trådte fagfornyelsen med overordnet del og nye læreplaner i alle fag, i kraft. Ved å se nærmere på hva som er nytt i fagfornyelsen, kommer det blant annet frem at dybdelæring har fått en mer sentral plass enn tidligere. Dette innebærer også at dybdelæring skal vektes tyngre, og defineres ifølge Utdanningsdirektoratet som:

[...] å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.  
(Utdanningsdirektoratet [Udir], 2019a, avsn. 2)

For å gi rom for dybdelæringsprosesser i skolen, er det utarbeidet kjerneelementer knyttet til hvert fag, som over tid skal gjøre elevene i stand til å sette kunnskapen de tilegner seg, i en sammenheng (Udir, 2019b). I kroppsøving dreier dette seg om bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill, samt uteaktiviteter og naturferdsel. Samtidig som kjerneelementene skal representere det viktigste i faget, presiseres det også at kroppsøvingsfaget skal være mindre idrettsrettet, men at idrettsperspektivet skal ivaretas (Udir, 2019c). Moen et al. (2018, s. 72) presenterer funn som tyder på at faget i stor grad har basert seg på konvensjonell idrett i form av ballspill, der elevene opplever at moderne aktiviteter, friluftsliv, vinteraktiviteter og dans, er nedprioritert. Kirk (2010, s. 41) trekker også frem at kroppsøving-som-idrettsteknikker har vært dominerende i så lang tid at det er naturlig å tenke på idrett som en stor del av kroppsøvingfaget. Han påstår videre at en reformering av faget kan bli nødvendig (Kirk, 2010, s. 129), og trekker frem Sport Education som en mulig pedagogisk modell for nettopp å ivareta idrettsperspektivet.

Denne masteroppgaven tar for seg betydningen av Sport Education i en norsk kroppsøvingstekst. Det blir spesielt interessant å se nærmere på hvorvidt denne pedagogiske modellen kan være en måte å drive undervisning av idretter, hvor man ivaretar idrettsperspektivet, men retter fokuset mot læringsutbytter som dreier seg om mer enn bare innlæring av idrettsteknikker.

## **2 Problemstilling**

Masterprosjektet baserer seg på elevers beskrivelser av erfaringer og hva de sitter igjen med etter å ha gjennomført en periode med den pedagogiske modellen Sport Education.

Problemstillingen er:

Kan Sport Education bidra til å skape dybdelæringsprosesser i en norsk kroppsøvingskontekst?

## 3 Kunnskapsstatus

I dette kapittelet vil studiens teoretiske forankring bli presentert, med et utgangspunkt i kroppsøvningsfagets posisjon i en norsk skolesammenheng, samt hvordan faget synes å bli oppfattet. Videre belyses nasjonal og internasjonal kritikk mot faget, knyttet til hvordan det bør forstås og praktiseres for at faget skal bevare sin plass i fremtidens skole. Så vil det legges frem noen tanker om hva læring er, hovedsakelig i lys av det sosiokulturelle læringsperspektivet. Til slutt rettes fokuset mot dybdelæring, før det knyttes opp mot den pedagogiske modellen Sport Education.

### 3.1 Kroppsøvningsfagets posisjon i norsk skolesammenheng

Det er mye som tyder på at kroppsøvningsfaget er et fag som forstås ulikt, både blant lærere og elever, men også generelt i samfunnet. Samtidig som kommunene bruker store summer på at elevene skal få opplæring i kroppsøving, kan mye tyde på at en felles forståelse for hva faget skal inneholde, samt hva elevene skal lære i faget og hvordan, er fraværende. I det følgende vil utvalgt nasjonal og internasjonal forskning om hvordan faget forstås bli presentert, før det blir sett nærmere på hva dette vil kunne ha å si for fagets fremtid i skolen.

#### 3.1.1 Hvordan forstås kroppsøvningsfaget i Norge?

Vinje et al. (2021a, s. 17) trekker frem at det i nyere forskning og ulike mediedebatter kan virke som at felles forventninger og forståelse av kroppsøvningsfaget er ikke-eksisterende. Som eksempel på dette, nevner de blant annet læring av idretter i faget, en manglende klarhet rundt hvordan idretter skal læres og hvorvidt idretter i det hele tatt skal være en del av faget. Ser man på Udir (2019c, avsn.1) sitt skriv om hva som er nytt i faget, kommer det frem at det skal være en «dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter». En slik formulering etterlater store rom for tolkning, og kan være noe av opphavet til at faget forstås og praktiseres ulikt.

Sammenligner man kroppsøving med andre fag i skolen, vil det være rimelig å påstå at det foreligger tydeligere rammer for hva som skal læres i de andre fagene. Nyberg (2020) skriver om hvordan man i andre skolefag må være i stand til å regulere egen læring, forberede seg og reflektere over det man har lært. Han mener det forekommer en mer kollektiv forståelse for hva som skal læres i andre fag, både blant lærere og elever, mens det i kroppsøvningsfaget uteblir helt. Dette påstår Nyberg (2020) skyldes at elevene veldig ofte ser på kroppsøving som et rent aktivitetsfag. I episode 71 av podkasten Lærerrommet (Utdanningsforbundet, 2021), som gjestes av Erik Aasland,

førsteamanuensis ved Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving ved Universitetet i Agder, og Lars Bjørke, førsteamanuensis ved fakultetet for helse- og sosialvitenskap ved Høgskolen i Innlandet, snakkes det om hvilke elementer som må ligge til grunn for å oppnå en god kroppsøvingstime som står til den nye læreplanen. Her trekker blant annet Bjørke (Utdanningsforbundet, 2021) frem at faget lenge har blitt forstått som et aktivitetsfag, der kriteriet for en god time først og fremst har vært å opprettholde så høy aktivitet som mulig blant elevene, og at elevene skal ha det gøy. Aasland (Utdanningsforbundet, 2021) understreker at også lærerens kompetanse og forkunnskaper er noe som har påvirket forståelse og innholdet i faget. Han mener dette byr på utfordringer, fordi et flertall av kroppsøvingslærere har bakgrunn fra idretten, som igjen gjenspeiles i hvordan lærerne tolker den nye læreplanen og hvordan de praktiserer faget. Dette mener han har ført til at idretten har det dominerende i faget, sammenlignet med andre bevegelsesaktiviteter. Moen et al. (2018, s. 72) gjennomførte en landsdekkende kartleggingsstudie om elevenes, lærernes og skoleledernes opplevelse og mening om kroppsøvingfaget, der resultatene støtter Aaslands forståelse av et idrettsdominert fag. Funnene tyder på at kroppsøving i stor grad har basert seg på konvensjonell idrett i form av ballspill, der elevene opplever at moderne aktiviteter, friluftsliv, vinteraktiviteter og dans, er nedprioritert. I sin bok om kroppsøvingfagets fremtidsutsikter, trekker også Kirk (2010, s. 41) frem at kroppsøving-som-idrettsteknikker har vært dominerende i så lang tid at det er naturlig å tenke på idrett som en del av kroppsøvingfaget.

Bjørke (Utdanningsforbundet, 2021) trekker frem en annen utfordring som har blitt et resultat av dette, nemlig at elevene ofte vurderes ut fra et svært snevert utvalg av idrettslige ferdigheter. Det skal ifølge Aasland (Utdanningsforbundet, 2021) være mulig for alle elever å oppnå toppkarakter, helt uavhengig av elevens forkunnskaper og fysiske forutsetninger. Dette støttes av Vinje et al. (2021b, s. 169), som trekker frem kroppsøvingfaget som det eneste faget der alle har muligheten til å få en god karakter, uavhengig av forutsetninger. Til tross for dette, mener både Aasland og Bjørke, at dette ikke har vært tilfelle, nettopp fordi elevene kun vurderes etter hvorvidt de mestrer noen utvalgte idrettslige ferdigheter. Som en løsning, mener Bjørke (Utdanningsforbundet, 2021) at ferdighetsutvalget elevene vurderes etter er nødt til å utvides, og trekker frem at ferdigheter som å gjøre andre gode, spille på lag, stå i noe vanskelige og vise innsats, må implementeres og vektlegges i faget. Dette står godt til Utdanningsdirektoratets beskrivelse av hvordan innsats i faget skal forstås, nemlig ved at «eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Udir, 2021, avsn. 10). For å planlegge en undervisningstime som legger til rette for øving og mestring av et mer vidt utvalg av ferdigheter, mener Bjørke (Utdanningsforbundet, 2021) det er helt avgjørende at

læreren har en hensikt med hver time og et mål som elevene skal jobbe mot, som igjen må gjenspeile innholdet i timen. Han understreker at målet skal være utarbeidet med elevene i fokus, slik at alle elever er i stand til å nå målet på sin egen måte. Bjørke (Utdanningsforbundet, 2021) mener læreren må skape et fag der det ikke handler om å være normativt best, men at det skal dreie seg om at hver enkelt elev skal kunne utvikle seg ut fra egne ferdigheter. På sin side understreker Aasland (Utdanningsforbundet, 2021) at faget fortsatt skal ha innslag av idretter, men at måten idretter implementeres, må endres, slik at alt som skjer i faget har et pedagogisk formål og legger til rette for kompetanseutvikling. Aasland, Walseth & Engelsrud (2019, s. 24) legger også frem funn om at personlighetstrekk som det å være tøff og selvsikker, og som tradisjonelt sett er typisk for gutters personlighet, blir trukket frem som en fordel i kroppsøvingen, noe som gir gutter en fordel for å oppnå høyeste måloppnåelse. I tillegg kommer det frem i den samme studien at elever som ikke har erfaringer med idrett utenfor skolen, ikke har den samme muligheten til å oppnå høyeste måloppnåelse som de som driver med organisert idrett (Aasland et al., 2019, s. 24-25).

Kroppsøvingfaget har ifølge Bjørke (Utdanningsforbundet, 2021) en unik mulighet til å gi alle elever, også de som ikke driver med idrett på fritiden eller kommer fra familier der fysisk aktivitet er viktig, opplevelser som gjør at elevene lærer å verdsette det å være i aktivitet og bevegelse. Dette kommer også tydelig frem i Utdanningsdirektoratets beskrivelse av hvordan læreren skal jobbe ut fra elevenes forutsetninger, ved at læreren gjennom samtaler med elevene skaper relasjoner som gjør dem i stand til å «velge bevegelsesaktiviteter hvor alle elever kan delta og utvikle seg, innenfor et inkluderende læringsfellesskap» (Udir, 2021, avsn. 14). Elevene vil da få muligheten til å utvikle seg gjennom deltakelse i kroppsøvingfaget, uavhengig av forutsetninger.

Ifølge læreplanen er formålet med faget å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Faget skal blant annet fremme forståelse, evne til samarbeid og respekt for medelever, gjennom kroppslige erfaringer i ulike bevegelsesaktiviteter i samspill med andre (Udir, 2020). Kroppsøving kan ut fra dette forstås som et fag der fysisk aktivitet får sin plass, samtidig som fair play, samarbeid og respekt bør fremmes. Dette kan skape et fag der det skjer læring, både gjennom kroppen i bevegelse og kognitivt gjennom bevissthet og refleksjon knyttet til bevegelseserfaringene. I sin fagartikkel, beskriver Borgen et al. (2017) at faget skal forstås som en arena der elevene skal være fysisk aktive, men at dette ikke er nok i seg selv. Derimot mener de at den fysiske aktiviteten skal danne grunnlaget for at kroppslig læring skal skje, i ulike bevegelseskontekster. Borgen et al. (2017) understreker at dette, som i alle andre fag, krever at

læreren innehar kompetanse som gjør dem i stand til å planlegge og gjennomføre undervisning som fører til læring og utvikling hos alle elever.

Et av fagets sentrale formål er som nevnt at elevene skal bli «stimulert til livslang bevegelsesglede» (Udir, 2020, s. 2). Standal (2019) på sin side mener at bevegelsesglede kan kobles til kroppslig læring ved at glede ikke er noe som oppstår av seg selv gjennom deltakelse, men at glede er noe man kjenner ved å være bevisst på de kroppslige erfaringene man gjør seg når kroppen er i bevegelse. Dette står til innholdet i den nye læreplanen for kroppsøving, hvor det tydeliggjøres at stimulering til bevegelsesglede skal være en del av den kroppslige læringen i faget (Udir, 2020, s. 2). Videre skriver Standal (2019) at kroppslig læring ikke bare handler om bevegelsesglede, men at det også dreier seg om meningsdannelse. Gjennom kroppen i bevegelse, skal elevene klare å kjenne igjen og sette ord på de ulike kroppslige erfaringene de gjør seg (Standal, 2019). Her understreker han at meningsdannelse også kan være noe negativt ladet, ved at elevene høyst sannsynlig vil oppleve og gjøre seg erfaringer koblet til for eksempel utfordringer og motstand (Standal, 2019).

Mye tyder altså på at kroppsøving som fag har behov for klarere rammer og en felles forståelse av hva som faktisk skal læres. Pedagog og filosof Arnold mener dette bør handle om «education in movment, education about movment og education through movment», og da mener han dette først og fremst bør dreie seg om education in movment, altså læring i bevegelse (Arnold, 1988, 1991, sitert i Aaring & Sandell, 2019, s. 133-134). Dette henger tett sammen med den kroppslige læringen som skal stimulere til livslang bevegelsesglede, ved at elevene gjennom kroppen i bevegelse skal lære å sette ord på og kjenne igjen ulike kroppslige erfaringer de gjør seg i faget, slik at de kan ta det med seg videre.

Klarer man som lærer å legge til rette for læring i bevegelse, fremfor at kroppsøving blir et rent aktivitetsfag, kan dette gjøre elevene i stand til å ta med seg erfaringer og læring i faget, til andre arenaer og sammenhenger i livet. Dette vil igjen kunne danne et godt grunnlag for å oppnå dybdelæring i faget, da dybdelæring blant annet handler om å utvikle kunnskap og forståelse som elevene kan ta med seg videre (Udir, 2019a). Fysisk aktivitet gjennom kroppen i bevegelse trenger altså ikke å være et hinder for læring, det er snarere tvert imot et godt grunnlag for å oppnå både livslang bevegelsesglede og dybdelæring. Dette forutsetter riktignok at man som lærer har kompetanse til å legge til rette for at elevene gis rom til å gjenkjenne og sette ord på de kroppslige erfaringene de gjør seg underveis, slik at de blir i stand til å bringe erfaringene med seg videre.

Ser man videre på hva som er nytt i kroppsøving, skal det være en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag. Samtidig skal det legges vekt på et variert fag som motiverer elevene til livslang bevegelsesglede og gjør dem i stand til å «forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Udir, 2019c, 2. avsn). Elevene skal gis rom til å reflektere over egen læringsprosess og utvikling, samt at de skal være i stand til å danne seg et bilde av hva egen innsats kan ha å si, både for seg selv, men også i samspill med andre (Udir, 2019c).

### 3.1.2 Nasjonal og internasjonal kritikk mot kroppsøvingfaget

I sin studie om inkluderende læringsaktiviteter i en norsk kroppsøvingssammenheng, viser Wessel (2014, s. 87) til elever som gir uttrykk for at de tror kroppsøving kun har en helsetilnærming. Wessel (2014, s. 87) skiller mellom to hovedretninger blant elevenes perspektiver på faget, hvor den ene retningen ser på formålet med faget som det å holde seg i form og unngå sykdommer, mens den andre retningen ser på formålet som dannelse gjennom samarbeid og fairplay. Av denne studien kommer det altså tydelig frem at elevene har et delt syn på hva kjernen i faget egentlig er. Andre studier tyder også på at det ikke bare er i en norsk kroppsøvingssammenheng at det forekommer uklarheter knyttet til kjernen i faget og hva elevene skal lære. Von Seelen (2012, s. 178), som har skrevet en doktorgradsavhandling fra en dansk kontekst, trekker frem utfordringer som oppstår fordi elevenes holdninger til at det skal skje læring i faget, er ikke-eksisterende. Som et resultat av dette, opplever han det som vanskelig å få elevene til å snakke om hva de egentlig skal lære i faget, nettopp fordi mange elever har en oppfattelse av at de ikke lærer noe i kroppsøving, og at det heller ikke er meningen at de skal lære noe. Grunnen til at elevene i studien mener de ikke lærer noe i kroppsøvingfaget, er fordi de bare blir introdusert for og deltar i idretter og aktiviteter de allerede kjenner godt til (von Seelen, 2012, s.178). Han trekker også frem at elevene ser på formålet med faget som det å ha det gøy og være i fysisk aktivitet, og at de gjennom dette skal holde seg sunne. Moen et al. (2018, s. 79) presenterer funn fra en norsk kroppsøvingssammenheng, som tyder på at de fleste liker kroppsøvingfaget, men at det i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er en nedgang i antall elever som synes faget er gøy. Det kommer også frem at så mange som 15000 elever gruer seg til kroppsøvingstimene på landsbasis, som kan ses i sammenheng med at fire prosent av elevene ikke opplever mestring i de aktivitetene de gjør i kroppsøvingstimene.

Ser man videre på denne problemstillingen i retning av Kirk (2010, s. 3) sitt syn på hva lærere og elever faktisk gjør i faget, mener han at faget hovedsakelig dreier seg om å lære og repetere et bredt spenn av øvelser som går på teknikk innenfor individuelle idretter og lagidretter. Dette er riktignok studier fra en britisk-australsk kontekst, og ser man på det Annerstedt (2008, s. 304) skriver om



skandinavisk kroppsøving, mener han at faget skiller seg noe fra den britisk-australske konteksten. Annerstedt (2008, s. 315) mener at den største forskjellen mellom den skandinaviske- og den britisk-australske konteksten, er de særegne idrettene og vinteraktivitetene man kan drive med i den skandinaviske naturen. Samtidig trekker han frem en likhet, ved at kroppsøvfingsfaget i en skandinavisk kontekst også har vært dominert av idretter. For å illustrere noe Kirk (2010, s. 3) mener gjelder for flere idretter i faget, trekker han frem basketball som et eksempel. Han mener fokuset ligger på å få elevene til å øve på ulike pasninger, skudd, samt ulike måter å dribble og forsvare seg på. Videre poengterer han at denne formen for læring av teknikker ofte skjer helt adskilt fra selve aktiviteten og spillet. Han tror tanken er læring i form av «hel-del-hel» prinsippet, men hevder at «hel» i stor grad blir utelatt til fordel for adskilt trening på teknikker, som igjen medfører at den originale og autentiske delen av idretten forsvinner.

### 3.1.3 Kroppsøvfingsfagets framtidsutsikter

I sin historiske analyse av kroppsøvfingsfaget, presenterer Kirk noe han kaller «the idea of the idea», eller id<sup>2</sup>, som sier noe om hvordan kroppsøvfingsfaget har blitt gjennomført i et historisk perspektiv, i tillegg til det gjeldende perspektivet (Kirk, 2010, s. 1). Det han påstår dominerer faget, er nettopp bruken av idrettsteknikker, hvor han mener fagets id<sup>2</sup> fra omkring 1950-tallet og frem til i dag, har vært «Physical education-as-sport-techniques» (Kirk, 2010, s. 65). Basert på dette, legger han frem det han mener er fagets tre framtidsscenarioer, nemlig mer av det samme, en radikal reformering av faget eller «utryddelse», altså at kroppsøving som fag vil forsvinne ut av skolen (Kirk, 2010, s. 122-139). Det første framtidsscenarioet, mer av det samme, vil si en videreføring av faget slik han ser på det i dag. Han mener dette er det mest sannsynlige framtidsscenarioet, hvor man bevarer et fag dominert av idrett og teknikker, med en multiaktivitetsstruktur der elevene undervises i idretter i korte periode gjennom skoleåret (Kirk, 2010, s. 122-123). Han mener faget har sett ut slik over en så lang periode at det vil være utfordrende å endre et fag dominert av idretter og teknikker, til å bli et fag der fokuset ligger på å skape et bredere læringsutbytte (Kirk, 2010, s. 41). Det andre framtidsscenarioet, en radikal reformering av faget, handler om å gjøre radikale endringer og gå vekk fra kroppsøving som idrettsteknikker, og gjøre det mer passende til dagens samfunn. Dette mener Kirk (2010, s. 126) er avgjørende for fagets fremtid i skolen, hvor han understreker at faget ikke kan repareres, men at kun en erstatning av dagens id<sup>2</sup> vil være radikal nok. Det tredje framtidsscenarioet, utryddelse av faget, er det framtidsscenarioet Kirk tror er minst sannsynlig. Likevel understreker han at det uten en radikal reformering av faget, vil skje en utryddelse hvor faget vil forsvinne fra skolen på lenger sikt (Kirk, 2010, s. 135).

Til tross for at Kirks analyser er knyttet til kroppsøvningsfaget i en britisk-australsk kontekst, hevder Aasland (2019, s. 203-204) at faget i en norsk kontekst deler noen av de samme utfordringene som Kirk presenterer. Aasland (2019, s. 204) mener forskjellen er at man i Norge ser tendenser til at faget har en mer helse- og aktivitetstilnærming, men legger ikke skjul på at han stiller seg kritisk til fagets fremtid slik det praktiseres i Norge i dag. På lik linje med Kirk, mener han at faget står i fare for å bli slått sammen med andre fag, og i verste fall forsvinne helt som skolefag, og at det derfor «bør foretas (radikale) endringer dersom kroppsøving skal sikre sin posisjon som skolefag» (Aasland, 2019, s. 204). Denne tanken deler Aasland med Nyberg og Larsson (2014, sitert i Aasland, 2019, s. 204), som mener faget må reformeres og bli et fag hvor det fokuseres på læring og utvikling av kunnskap gjennom elevenes erfaringer i faget. Den samme problematikken trekkes fra av Borgen et al. (2017), hvor de peker på at kroppsøving som fag, og dermed den kroppslige læringen som skal finne sted i faget, kan bli erstattet med fysiske aktivitetstiltak. Dette stiller de seg svært kritiske til, da de mener implementering av fysisk aktivitet som innslag i skolehverdagen, hverken blir godt nok regulert eller evaluert.

Ifølge Kirk (2010, s. 122) har fagets vekt på idrettsteknikker sitt opphav i lærernes mangel på dybdekunnskap i faget, hvor idrett og dets teknikker er det lærerne har mest kunnskap om. Aktivitet i seg selv blir ofte sett på som fagets innhold, men med ny kunnskap kan det åpnes opp en rekke muligheter for å gjøre nødvendige endringer i faget (Borgen & Engelsrud, 2015). Dette er en tanke som understøttes av Aasland (2019, s. 204), som også mener at dette er universiteter og høyskoler sitt ansvar, og at det først og fremst er fremtidige lærere som må besitte den nødvendige kunnskapen til å utvikle faget i en riktig retning. Aasland (2019, s. 205) uttrykker også et sterkt ønske om at kroppsøvningsprofesjonen skal ta styringsdokumenter på alvor, og trekker spesielt frem viktigheten av å la kjerneelementene være det som identifiserer faget, for å muliggjøre dybdelæring i hvert fag. For å skape dybdelæring, mener han det kreves at det også i kroppsøving gis rom for metakognisjon, gjennom refleksjon knyttet til egen læringsprosess. For å skape et slikt fag kreves det mer enn at læreren bare trener og aktiviserer elevene, og han foreslår en undervisningspraksis der elevene gis rom for å «utforske, erfare og lære gjennom et bredt utvalg av bevegelseskulturer [...] der elevene også lærer å tenke og snakke om det de får til, eller strever med» (Aasland, 2019, s.205). På samme måte som Kirk mener faget i en britisk-australsk kontekst på sikt vil forsvinne, mener Aasland (2019, s. 205) at dette vil være helt avgjørende endringer som profesjonen må være villige til å gjøre, for at faget skal bestå i norsk skole og ikke kobles til eller erstattes av andre fag.

## 3.2 Læring

I dette kapittelet vil vi forsøke å utdype hva læring er, hvorfor begrepet læring ses på som et komplekst begrep, for så å se læringsbegrepet i lys av Vygotskij sin teori om det sosiokulturelle læringsperspektivet, før vi til slutt presenterer hva dybdelæring innebærer. Det aktuelle læringsperspektivet er valgt med utgangspunkt i oppgavens fokus på dybdelæring og Sport Education som pedagogisk undervisningsmodell, der undervisningen er lagt opp ved bruk av læringsgrupper.

### 3.2.1 Hva er læring?

Det å komme frem til en konkret definisjon på hva «læring» egentlig er, har vist seg å inneholde en rekke utfordringer. Hva læring er og hvordan læring skjer, kan ses på som en kompleks prosess. Når en person går fra ikke å kunne, til å kunne, vil de fleste si at personen har lært noe. Det er på den andre siden vanskelig å observere når i læringsprosessen en går fra ikke å kunne noe, til å kunne noe (Säljö, 2015/2016, s. 33). Med andre ord er det krevende å observere nøyaktig når selve læringen skjer. Det å se om noen har lært noe, kan kontrolleres gjennom prøver eller oppgaver, men hvor i selve læringsprosessen denne læringen har oppstått, og hva som førte til læringen, er mer komplisert enn som så. Ettersom læring kan forstås og tolkes på forskjellige måter, fra biologiske til kognitive prosesser, er det også stor uenighet rundt hvordan begrepet skal defineres blant forskere (Säljö, 2015/2016, s. 32). Den danske forskeren Knud Illeris har likevel utarbeidet en definisjon på hva læring kan være, der læring kan defineres som enhver prosess som i levende organismer fører til en permanent kapasitetsendring og som ikke kun skjer på grunn av biologisk modning eller aldring (Illeris, 2018, s.1). Hans definisjon på læring kan med andre ord ses på som en prosess der en permanent endring oppstår, som ikke skjer i naturlige prosesser gjennom livet. Den svenske utdanningspsykologen Roger Säljö (2015/2016, s. 37) presenterer på den andre siden muligheten for at læring er et såpass bredt og komplekst begrep at det rett og slett ikke er mulig å se på hvilken definisjon eller forståelse av læring som er mest riktig, men at det må aksepteres at begrepet forstås ulikt i de forskjellige tradisjonene og teoriene.

Videre mener Säljö (2015/2016, s. 33) at det å skille læring fra undervisning, er viktig. Læring er en prosess som skjer i individet, mens undervisning er det som legger rammene for at læring kan skje. Det er altså ikke nok at elevene er til stede der undervisningen skjer, det må også legges til rette for at elevene utvikler evnen til å ta ansvar for egen læring. Utdanningsdirektoratet trekker frem i overordnet del av læreplanen at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det blir derfor viktig at undervisningen legger til rette for at elevene selv får innblikk i og muligheten til å ta del i egen læringsprosess. På samme måte mener Säljö (2015/2016, s. 33) at «læring er en konsekvens av menneskers aktiviteter og erfaringer, og krever en eller annen form for personlig engasjement i situasjonen», som understreker viktigheten av at elever får ta del i undervisningen for at læring skal skje.

Gjennom tidene, spesielt de siste 150-årene, har flere filosofer, pedagoger og psykologer videreutviklet begrepet «læring» med bakgrunn i samtiden, selv om Sokrates allerede på sin tid (ca. 470 – 399 fvt.) kom med tanker og meninger rundt hva det innebærer å tilegne seg ny kunnskap (Säljö, 2015/2016, s. 18). Han mente at mennesket utvikler seg ved å tilegne seg ferdighetene til selvstendig- og logisk tenkning, og at dette ofte var noe individet må utvikle uten behov for ny kunnskap, men heller i dialog med en filosof (Säljö, 2015/2016, s. 18). Siden den gang har tanken om kunnskap og læring utviklet seg i forskjellige retninger med forskjellige underliggende tanker. Noen av de store, moderne tankene og teoriene på hva læring er, vokste frem på slutten av 1800-tallet. Det behavioristiske synet, med Pavlovs forskning og tanker som grunnlag, tok utgangspunkt i at læring kom gjennom en endring i atferd (Säljö, 2015/2016, s. 38). På midten av 1900-tallet ble de behavioristiske tankene sett på som utdaterte og mangelfulle, og fokuset på hvordan kognitive prosesser spilte en rolle for læring, ble i større grad vektlagt. En av de store psykologene innenfor kognitivismen var Piaget, som i sin tid presenterte stadieteorien (Säljö, 2015/2016, s. 57). Denne teorien dreide seg om at barn skulle lære gjennom egne erfaringer og oppdagelser, fordi Piaget mente at det å lytte til andres forståelse ikke skapte dybde hos den lærende. Hvis et barn selv var i stand til å forstå ny kunnskap uten hjelp av andre, var barnet modent nok til å lære og ville dermed ikke ha behov for hjelp. Dersom barnet ikke var i stand til å forstå, var det heller ikke modent nok, og Piaget mente da at barnet heller ikke var «klar» til å lære (Säljö, 2015/2016, s. 63). Dette synet på barns behov for å forstå og lære alene, var noe som kolliderte med Vygotskij sine tanker om læring og utvikling. Vygotskij mente at læring skjer i sosiale prosesser, og at det i tidligere teorier var blitt lagt for lite fokus på betydningen av historie, kultur og kulturelle redskaper i læreprosesser (Witteck, 2012, s. 54). Med bakgrunn i Vygotskijs arbeid og tanker, har hans teorier utviklet seg i flere retninger, der en av disse retningene er det sosiokulturelle læringsperspektivet (Moen, 2013, s. 252).

### 3.2.2 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

Selv om psykologen Lev Vygotskij (1896 – 1934) kun rakk å bli 38 år gammel, er han å anse som en av de mest betydningsfulle utviklingspsykologene gjennom historien, etter at vesten på 1980-tallet fikk øye på Vygotskijs meninger og teorier (Säljö, 2015/2016, s. 106-107). Vygotskij så på prosessene som foregår ved læring som noe mer enn kun individets endring av atferd gjennom egne erfaringer og modenhet. Læring kunne ikke ses på som isolerte, individuelle prosesser, som det i tidligere teorier var fokusert på. Han mente at læring må ses i lys av sosiale prosesser og den kulturen individet er en del av, noe som førte til utformingen av det sosiokulturelle læringsperspektivet (Wittek, 2012, s. 53). Han mente at det er nødvendig å se på mennesket som en helhet og ikke kun på de biologiske faktorene. Ved å se på mennesket som en helhet, vil mennesket i en sosiokulturell sammenheng ses på som en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning (Säljö, 2015/2016, s. 108). Læring skulle altså ikke lengre kun ses på som en prosess som omhandlet individet, men som en helhetlig prosess som innebærer sosiale interaksjoner, kulturelle påvirkninger og historiske betydninger.

For å gå nærmere inn på hvordan man i det sosiokulturelle perspektivet ser på læring, vil begrepet *appropriasjon* benyttes. *Appropriasjon* kan forstås som det «å ta til seg og gjøre sitt eget» (Säljö, 2015/2016, s. 113). For å kunne «ta til seg noe», er det tydelig at en eller annen form for kommunikasjon må være til stede. Vygotskij mente at språket var en av de viktigste redskapene mennesker måtte ta i bruk for å oppnå læring.

Gjennom tidene har mennesker som art skilt seg ut fra andre arter ved å være i stand til å spre informasjon, kunnskap og erfaringer ved å ta i bruk redskaper. Moen (2013, s. 74-75) utdyper at «interaksjoner skjer ikke bare mellom mennesker direkte, men også indirekte gjennom redskaper som tidligere generasjoner har skapt eller utformet». Wittek (2012, s. 76) utdyper videre at læring ses på som sosiale prosesser på tre nivå;

1. personer vi interagerer med direkte,
2. tidligere generasjoner som har opparbeidet et kunnskapsreservoar, og
3. bruk av redskaper i den aktuelle læringssituasjonen.

Ved at tidligere generasjoner har tatt i bruk skriftspråk som redskap, har de gjort det mulig å dele informasjon og kunnskap på tvers av generasjoner. Når et barn leser og forstår innholdet i en bok, kan barnet *appropriere* den nye informasjonen som her kan ses på som en sosial interaksjon med forfatteren av boken. Denne boken kan dermed ses på som det Vygotskij kalte en artefakt, altså et menneskeskapt hjelpemiddel som inneholder et redskap, språket, for å oppbevare og spre

informasjon. Ifølge Säljö (2015/2016, s. 110) blir mennesket i et sosiokulturelt perspektiv dermed sett på som en hybridskapning, nettopp fordi vi evner å utvikle og bruke artefakter, og tar de i bruk i relevante situasjoner i livet.

Vygotskij mente at barns kulturelle utvikling alltid kom til syne i to faser; først mellom barnet og andre, så som en del av barnets egne tanker (Moen, 2013, s. 253-254). I begge fasene brukes språket som et redskap, der kommunikasjonen først kommer til syne mellom barnet og andre, som skjer på et interpsykologisk plan, før barnets kommunikasjon med seg selv, eller ens indre tanker, skjer på et intrapsykologisk plan (Säljö, 2015/2016, s. 113-114; Moen, 2013, s. 253-254). Uten bruken av språket som redskap ville barnet verken vært i stand til å ta til seg ny informasjon eller prosessere denne informasjonen i sine egne tanker. Barnet ville med andre ord ikke kunne appropriere den nye informasjonen. Vygotskij så derfor på språket som «the tool of tools», eller «redskapenes redskap» (Säljö, 2015/2016, s. 111).

Videre kan det menneskelige språket deles inn i to hovedkategorier; talespråket og skriftspråket. Mens skriftspråket er den formen som kan bevare informasjon over lengst tid og historisk sett spre informasjonen i større grad, er talespråket sett på som «nøkkelen til kunnskapsutvikling» når det kommer til å dele erfaringer og opplevelser mellom mennesker, som fører til dannelsen av et kollektivt minne (Säljö, 2015/2016, s. 105-106). Det kollektive minnet vil altså kunne fungerer som en slags ressursbank, som i en skolesammenheng kan ses på som informasjon- eller erfaringsdeling innad i for eksempel en kroppsøvingssklasse.

Når det kommer til tilretteleggelse for læring i en skolesammenheng, utviklet Vygotskij tanken om «den proksimale utviklingssonen», også kalt «sonen for nærmeste utvikling» (Wittek, 2012, s. 106). Den proksimale utviklingssonen baserer seg på idéen om at det et barn klarer med hjelp fra andre i dag, klarer det alene i morgen, og kan ses i sammenheng med forståelsen av appropriasjon. Ved at en person som oppleves som mer kompetent hjelper og støtter barnet på veien mot ny kunnskap eller ferdigheter, vil barnet kunne ta i bruk begreper, informasjon eller annen kunnskap som barnet ikke tidligere var i stand til å ta i bruk. Vygotskij tok i sin tid utgangspunkt i at læreren i all hovedsak ble sett på som den mer kompetente, noe som ikke lengre er en selvfølge (Säljö, 2015/2016, s. 123; Wittek, 2012, s. 109). I dagens samfunn er det ikke unormalt å havne i situasjoner der barn innehar større kunnskap og ferdigheter enn voksne innenfor for eksempel områder som datateknologi.

Den proksimale utviklingssonen står sentralt for menneskets læring, ettersom mennesker, ifølge Vygotskij, aldri kan bli helt ferdige med å lære og utvikle seg (Säljö, 2015/2016, s. 120). Som tidligere nevnt, mente Piaget i sin stadieteori at vi mennesker er nødt til å være «klare» for å lære før vi lærer. Dette medfører stadier der utvikling og læring potensielt kan stoppe opp frem til man er klar for å lære mer. Vygotskij mente på den andre siden at mennesker ikke avhenger av disse modenhetspausene, fordi mennesket hele tiden er i utvikling (Säljö, 2015/2016, s. 120). Hans tanker innebar at læring ikke avhenger av at mennesket er klar for ny læring, men at læringen oppstår i sosiale og kulturelle interaksjoner med et mer kompetent menneske enn seg selv.

Selv om Vygotskij anses å være den som utarbeidet tankene om den proksimale utviklingssonen, er det mange utviklingspsykologer som har bygget videre på denne læringsteorien. Wood, Bruner og Ross (1976, i Säljö, 2015/2016, s. 119) utviklet begrepet «scaffolding», eller «stillasbygging», som handler om å tilrettelegge for de med lavere kompetanse, gjennom tilpasninger og modifikasjoner av oppgavene. Dette kan for eksempel gjøres ved å fjerne elementer slik at oppgaven oppleves som mer oppnåelig for den lærende. Wittek (2012, s. 110-111) trekker også frem at stillasbegrepet kan brukes inn i gruppesituasjoner, der individene i gruppen deler erfaringer med hverandre. Gruppen vil gjennom samarbeid skape et eget stillas, der kunnskapen ikke kun deles mellom den mer kompetente og den mindre kompetente, men der kunnskap deles i hele gruppen.

Ved å benytte seg av stillasbygging og den proksimale utviklingssonen, kreves det at den mer kompetente har kartlagt hvilke forkunnskaper som ligger til grunn hos det lærende individet. Vygotskij så på selve utviklingssonen i teorien om den proksimale utviklingssonen, som det området der barn evner å lære best (Säljö, 2015/2016, s. 121). Ved å veilede den lærende inn på ny kunnskap og lærdom som ligger utenfor dens eksisterende kunnskapsområde, vil den lærende være i stand til å knytte ny kunnskap opp til sin eksisterende kunnskap.

Oppsummert kan det sosiokulturelle læringsperspektivet ses på som et læringsperspektiv der læring skjer gjennom samhandlinger og samtaler med medmennesker, der artefakter er med på å mediere handlinger som gjør oss i stand til å kommunisere, tenke og utføre kompliserte handlinger som vi ikke hadde vært i stand til å gjennomføre fra et rent biologisk ståsted. Utvikling av ferdigheter og kunnskaper er kontinuerlig, noe som gjør at man alltid har mulighet til å utvikle seg (Säljö, 2015/2016, s. 124). Læring i et sosiokulturelt perspektiv kan ses på som det å ta til seg nye kunnskaper og ferdigheter gjennom sosiale eller kulturelle interaksjoner.

### 3.3 Dybdelæring

På samme måte som læring er et begrep som kan tolkes og forklares på mange måter, er også dybdelæring et svært komplekst og sammensatt begrep. I det følgende vil en forståelse av hva dybdelæring er, basert på styringsdokumenter og litteratur, presenteres. Videre vil det utdypes hvordan dybdelæring skal forstås i en norsk skolekontekst, og hva som skiller dybdelæring i kroppsøvingfaget fra dybdelæring i andre fag.

#### 3.3.1 Hva er dybdelæring?

Dybdelæringsbegrepet kan sies å ha gjennomgått store endringer, både i form av betydning og hvilken rolle og plass det har hatt i ulike styringsdokumenter og i litteratur. I vårt prosjekt har vi tatt utgangspunkt i LK20 og Utdanningsdirektoratet sin definisjon, da vi ser på denne som den gjeldende for lærere. Denne definisjonen sier at begrepet skal innebære at elevene opplever «[...] å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Udir, 2019a, avsn. 2). Dette er ikke første gang dybdelæring får en plass i et slikt styringsdokument, og i det følgende vil dybdelæringsbegrepets plass i NOU 2014:7, NOU 2015:8 og Melding til Stortinget [Meld. St.] 28 presenteres, da disse har vært med på og danne grunnlaget for dagens gjeldende definisjon.

Ludvigsen-utvalget fikk i 2013 ansvar for å gjøre en utredning av «grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv». Dette resulterte i to NOU'er (Norges offentlige utgreiinger); en delutredning (NOU 2014:7) og en hovedutredning (NOU 2015:8). Som et resultat av disse utredningene, foreslo Regjeringen i en melding til Stortinget å «fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse» (Meld. St. 28 (2015-2016)).

I NOU 2014:7 presenteres en tydelig definisjon på dybdelæring, der dybdelæring «[...] vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Dette innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger» (NOU 2014: 7, kap 1.1.2). Med dybdelæring definert, utdypes det hvordan dybdelæring «forutsetter at det er god progresjon i elevenes læringsarbeid som tilpasses elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer» (NOU 2014: 7, kap 1.1.2). Selv om det i NOU 2015:8 ikke defineres en direkte definisjon på dybdelæringsbegrepet, koblet Ludvigsen-utvalget det her opp til at det er skolens ansvar å tilrettelegge for at elever «[...] utvikler helhetlig og varig forståelse innenfor et fag eller på tvers av fagområder» (NOU 2014: 7, kap 3.1.2). Utvalget kobler så dybdelæring til begrepet «kompetanse». Deretter definerer de kompetanse med



begrepet anvendelse, som vil si å ha «[...] kapasitet til å ta i bruk kunnskaper om og forståelse av det de har lært, hvordan de kan bruke det de har lært, og når de kan bruke det» (NOU 2015: 8, kap 1.1.2). På bakgrunn av dette, er det tydelig at disse styringsdokumentene, sammen med Meld. St. 28, har vært med å danne grunnlaget for den definisjonen av dybdelæring som Utdanningsdirektoratet har tatt i bruk i LK20.

Til tross for at dybdelæring ikke er noe helt nytt, har det gjennom tidene hatt ulike funksjoner, roller og fått varierende plass innenfor skole og utdanning. Allerede på 70-tallet ble det av psykolog Ference Marton og utdanningsforsker Roger Säljö dannet et grunnlag for forskning på dette feltet, da de ønsket å rette fokuset i skolen mot hva og hvordan elevene lærer, i motsetning til det daværende fokuset på hvor mye en elev var i stand til å lære (Gilje et al., 2018, s.22). Dette gjorde de ved å undersøke ulike måter studenter tilnærmet seg kunnskap inn mot eksamen. Her viste det seg å være et tydelig skille mellom to grupper, nemlig én gruppe som pugget kunnskapen, mens den andre gruppen bearbeidet teksten på en helt annen måte for å kunne sette kunnskapen i en større sammenheng (Gilje et al., 2018, s.22). Funnene Ference Marton og Roger Säljö gjorde, har vist seg å ha stor betydning for dybdelæringsbegrepet og forskningen på dette feltet (Gilje et al., 2018, s.22).

Dybdelæringsbegrepet har også vært tett knyttet til kompetansebegrepet, som kom i 2006, da det nye læreplanverket for kunnskapsløftet ble innført. Kompetansebegrepet fikk en sentral plass både som enkeltstående begrep og gjennom innføringen av kompetansemål som elevene skulle nå (Birch et al., 2019, s. 15). I fagfornyelsen blir dybdelæringsbegrepet definert og gitt en mer sentral plass, hvor man ifølge Birch et al. (2019, s.15) særlig skal knytte begrepet opp mot kjerneelementene i hvert fag. Kjerneelementene, som i kroppsøving er bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill, samt uteaktiviteter og naturferdsel, er ment å representere de viktigste elementene faget, og er derfor de elementene som bør prioriteres. Dette innebærer «det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget [...] og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Udir, 2019b, avsn. 1). Ser man dette opp mot Udir sin definisjon av dybdelæring, ser man at kjerneelementene kan danne et grunnlag for dybdelæring, gjennom å skape forståelse hos elevene som gjør dem i stand til å se sammenhenger i og mellom fagområder. Birch et al. (2019, s. 16) mener at kjerneelementene kan ses på som et forsøk på å unngå at innholdet i hvert enkelt skolefag blir for bredt. Samtidig presenterer Birch et al. (2019, s. 17) en problemstilling knyttet til de tverrfaglige temaene, som også har fått sin plass i fagfornyelsen. Disse kan tolkes i retning av et bredt faglig innhold, noe Ludvigsen-utvalget trakk frem i en rapport hvor de blant annet skriver at man ved «å inkludere mange fagovergripende kompetanser i læreplanene kan tilføre

fagene bredde dersom ikke noe annet tas ut» (NOU 2015: 8, kap 3.1.1). Det kan dermed tyde på at det å finne riktig balanse mellom dybde og bredde i det faglige innholdet kan være en utfordring.

### 3.3.2 Hvordan skal dybdelæring forstås i en norsk skolekontekst?

I sin bok om dybdelæring, tar Bolstad (2020, s. 11) utgangspunkt i utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet, og presenterer noen kjennetegn, både på hva dybdelæring er og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at det skal oppnås. Som forklaring på hva dybdelæring er, trekker han spesielt frem tre punkter han mener er sentrale når man er ute etter å forstå begrepet. Det første punktet handler om at noe må skje i hodet, for at det skal kunne kalles dybdelæring. I dette legger han blant annet at «det må skje en kognitiv forandring hos den som lærer» (Bolstad, 2020, s. 11). Denne kognitive forandringen handler om mer enn bare å memorere og kunne gjengi noe nytt, og for at det skal ha skjedd dybdelæring, må det altså ha skjedd en utvikling av forståelse (Bolstad, 2020, s. 11). Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratets definisjon hvor det står at det handler om «[...] å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse» (2019a, avsn. 2). Det neste punktet Bolstad (2020, s. 12) trekker frem, er at dybdelæring skjer med kroppen og at dybdelæring er mer enn bare å utvikle seg kognitivt. Det krever at «[...] elevene må være aktive, både kognitivt, sosialt, motorisk og følelsesmessig» (Bolstad, 2020, s. 12), fordi mye av den kunnskapen man husker, husker man etter å ha erfart gjennom kroppen i bevegelse, slik at erfaringene dermed setter seg i kroppen. Dybdelæring dreier seg ifølge Bolstad (2020, s. 12-13) om mer enn lesing og skriving, og er noe som kan skje i et fellesskap og gjennom kroppslig aktivitet. På samme måte som det sosiokulturelle læringsperspektivet sier at sosial interaksjon danner grunnlaget for læring (Wittek, 2012, s. 54), kan man altså bygge videre på dette ved at man gjennom språk og aktiv deltakelse i et fellesskap, utvikler en forståelse som sitter i kroppen og som gjør elevene i stand til å distribuere den nye kunnskapen.

Ifølge Standal (2019) handler kroppslig læring om blant annet meningsdannelse. I dette ligger det at elevene må kunne bruke språket til å sette ord på og kjenne igjen ulike kroppslige erfaringer, uavhengig av om det er positive eller negative erfaringer (Standal, 2019). Bolstad (2020, s. 13) på sin side, mener at kroppslig læring og dybdelæring kan kobles sammen, ved at man gjennom kroppslig læring kan skape dybdelæringsprosesser. Ved å utfordre elevene på bevisstgjøring rundt egne følelser og opplevelser, og til å sette ord på kroppslige erfaringer, vil det gjennom denne kroppslige læringen utvikles en meningsdannelse og en dypere forståelse.

På samme måte som Utdanningsdirektoratet (2019a) eksplisitt har skrevet at dybdelæring handler om å utvikle forståelse av kunnskap slik at man kan se sammenhenger i og mellom ulike fag,

trekker Bolstad (2020, s. 14) frem viktigheten av at elevene tilegner seg kompetanse som de er i stand til å bruke på tvers av fag, både nå og i fremtiden. Denne kompetansen som elevene skal utvikle, beskrives først og fremst i kompetansemålene. Samtidig innebærer kompetansebegrepet, noe forenklet, at elevene skal være i stand til å bruke det de lærer til å løse utfordringer i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Bolstad (2020, s. 13) presiserer likhetstrekkene mellom dybdeløring og kompetanse, hvor han peker på at begge dreier seg om å kunne bruke det man har lært, og mener derfor at utvikling av kompetanse bør være det siste av de tre punktene som beskriver hva dybdeløring innebærer.

Videre peker Bolstad (2020, s. 14) på fire elementer han mener må være til stede i undervisningen for at dybdeløring skal kunne skje. Det første elementet han trekker frem er at dybdeløring skjer når man er del av et fellesskap, og da særlig gjennom dialog. På samme måte som det sosiokulturelle læringsperspektivet beskriver læring som evnen til å ta til seg ny kunnskap og utvikle ferdigheter gjennom sosial interaksjon med andre (Säljö, 2015/2016, s. 113), trekker også Bolstad (2020, s. 15) frem viktigheten av å skape et læringsfellesskap der det er rom for å lære av hverandre gjennom dialog. Han mener dette er avgjørende for å skape dybdeløringprosesser, og understreker at elevene må lære seg å kommunisere på en måte som gjør det mulig å ta til seg kunnskap fra medelever, samt å lære bort. Det å skape god dialog mellom elever er ikke noe som skjer av seg selv, og krever at læreren legger til rette for samtaler der individene som deltar i fellesskapet, kommuniserer og møter hverandre med respekt (Bolstad, 2020, s. 15).

Tid er et annet element som må ligge til grunn for at elever skal oppnå dybdeløring (Bolstad, 2020, s. 15). I løpet av en skolehverdag, er det ofte mange fagskifter, som krever at elevene til stadighet er nødt til å omstille seg. Ser man på overordnet del, kommer det tydelig frem at utforskende og problemløsende oppgaver er viktig for å skape dybdeløringprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Disse hyppige fagskiftene er noe Bolstad (2020, s.16) mener kan være med på å motarbeide dybdeløringen i dagens skole. Han mener at dersom elevene skal jobbe med utforskende og problemløsende oppgaver, krever dette sammenhengende tid, noe struktureringen av timeplanen i dag ikke legger til rette for. Ser man dette i lys av kroppsøvningsfaget, peker blant annet Birch et al. (2019, s. 22-23) på at både utvikling av idrettslige ferdigheter og kroppslig læring er tidkrevende, spesielt hvis man skal oppnå dybdeløring. Når dette er sagt, er det opp til hver enkelt lærer å vurdere hvordan man skal organisere og strukturere faget, enten man prioriterer et variert øvelses- og aktivitetsutvalg med hyppige skifter, eller om man lar elevene få jobbe med noe over tid, hvor fokuset ligger på å la elevene øve så lenge at de opplever mestring. Her trekker Bolstad

(2020, s. 16) eksplisitt frem at elevene opplever mening gjennom mestring av utfordringene de blir gitt i skolehverdagen, og mener det er avgjørende for dybdelæringen at elevene ser meningen med det de gjør og det de skal lære. Med dette som utgangspunkt, presenterer Bolstad (2020, s. 16) mening, som en av forutsetningene for å oppnå dybdelæring. Det handler først og fremst om å gjøre innholdet i undervisningen relevant, både for samfunnet og for elevene. Her understreker han at undervisning som er relevant uten at eleven opplever det som relevant, ikke er nok. Det blir derfor avgjørende å skape undervisning som elevene selv opplever som relevant. Dette vil kunne skape et engasjement og en nysgjerrighet som gjør at elevene får en indre motivasjon til å lære for sin egen skyld, fremfor en ytre motivasjon basert på et ønske om å prestere (Bolstad, 2020, s. 16). Når elevene er indre motiverte og ser meningen med det de skal gjøre og lære, samtidig som de opplever autonomi gjennom elevmedvirkning og innflytelse, mener Bolstad (2020, s. 16) at man legger til rette for utvikling av en dypere forståelse. Denne forståelsen skal igjen gjøre elevene i stand til å forstå sammenhenger, noe Bolstad (2020, s. 20) beskriver som den fjerde og siste forutsetningen for at elever skal oppnå dybdelæring. For at elevene skal tilegne seg kunnskap og en slik forståelse, er det lærerens ansvar å skape undervisning som gir elevene kjennskap til detaljer. Lykkes man med dette, vil elevene kunne danne seg en mer helhetlig forståelse og få et overblikk som gjør dem i stand til å trekke linjer og se sammenheng mellom ulike emner innenfor hvert fag, og på tvers av fagene (Bolstad, 2020, s. 20).

### 3.3.3 Dybdelæring i kroppsøving

Ser man nærmere på kunnskapen elevene skal sitte igjen med ifølge LK20, er det tydelig at dybdelæring har fått en sentral plass, også i læreplanen for kroppsøving. For det første har kompetansemålene i faget blitt færre, samtidig er begreper som «reflektere», «planlegge», «utforske», «kjente og ukjente miljøer» og «forstå» gjennomgående (Udir, 2020, s. 8). Dette tydeliggjør en retning og et innhold i faget, hvor det kreves mer av elevene enn bare å være i fysisk aktivitet. Kompetansemålene er altså utarbeidet og formulert på en slik måte at det må tilrettelegges for dybdelæring for at elevene skal kunne nå målene.

Et annet grep som er tatt i LK20, er kjerneelementene som skal jobbes etter i hvert fag. Som nevnt, dreier dette seg i kroppsøving om bevegelse og kroppslig læring, deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel (Udir, 2020, s. 2-3). Disse elementene representerer det faglige innholdet som skal prioriteres, og skal «bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Udir, 2019b, avsn. 2). Kjerneelementene er altså

ment som et grep for å skape dybdelæringsprosesser i hvert fag, og er det «elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Udir, 2019b, avsn. 1).

Dybdelæring handler om å få en forståelse for kunnskapen, som gjør eleven i stand til å anvende denne kunnskapen på ulike arenaer (Udir, 2019a). Ifølge Ryle (1949, sitert i Birch et al., 2019, s. 18) kan man generelt sett skille mellom to hovedtyper kunnskap; knowledge that og knowledge how. Disse to typene av kunnskap kan eksistere helt uavhengige av hverandre, hvor knowledge that dreier seg om teoretisk kunnskap, mens knowledge how er kunnskap om hvordan man kan gjøre noe med kroppen (Ryle, 1949, sitert i Birch et al., 2019, s.18). Noe av det som er med på å skille kroppsøvfingsfaget fra andre fag, er at elevene bruker kroppen til å lære i ulike bevegelser og situasjoner. Birch et al. (2019, s. 18) kobler knowledge how til dybdelæringsbegrepet, og forklarer dette med at man i kroppsøving kan gå rett på å anvende kunnskapen, uten å ha noe teoretisk kunnskap i forkant. Altså vil det kunne skje dybdelæring ved at man går rett inn i spill og aktiviteter, uavhengig av om eleven kan noe om fysiologien som ligger til grunn, fordi ferdigheten som skal læres, læres gjennom kroppslige erfaringer ved at kroppen er i bevegelse (Birch et al., 2019, s. 20). Dybdelæring i kroppsøvfingsfaget handler altså om innlæring av bevegelsesferdigheter gjennom kroppen i bevegelse, som man er i stand til å anvende på ulike arenaer (Birch et al., 2019, s. 27), eksempelvis ved at en elev kan «slå salto fra både stupebrett og på trampoline» (Birch et al., 2019, s. 18). Til tross for at dette henger tett sammen med knowledge how, understreker Birch et al. (2019, s. 27) at den teoretiske kunnskapen kan være med på å skape en mer helhetlig forståelse, og mener derfor at denne kunnskapen også må få ha sin plass i faget. En måte å arbeide mot en mer helhetlig forståelse, kan være ved å ta i bruk pedagogiske modeller i kroppsøvfingsfaget.

### **3.4 Pedagogiske modeller i kroppsøving**

For å forstå hvordan en modellbasert praksis fungerer, er det viktig å se sammenhengen mellom pedagogiske modeller og en modellbasert praksis. Casey (2016, kap. 4, tab. 4.1) presenterer en klar definisjon på hva pedagogiske modeller er, der han utdyper at en pedagogisk modell er en modell som består av et fireveis avhengig og irreduserbart forhold mellom læring, undervisning, fagstoff og kontekst. En pedagogisk modell sørger dermed for at et metodisk rammeverk ligger til grunn for planlegging av undervisningen. Pedagogiske modeller bidrar altså til å skape en plan på hvordan elevene skal lære, hva de skal lære og sørger for at dette skjer i en kontekst.

Med bakgrunn i ulike pedagogiske modeller, kan en modellbasert praksis ses på som en pedagogisk tilnærming der en lærer tar i bruk ulike pedagogiske modeller i undervisningen. Ved å sette sammen ulike pedagogiske modeller, utdyper Casey (2016, kap. 4, tab. 4.1) at læreren kan legge til rette for

at elevene oppnår de læringsutbyttene læreren ønsker at de skal oppnå. Hordvik og Aaring (2021, s. 191) beskriver modellbasert praksis som det å anvende ulike pedagogiske modeller i kroppsøvningsundervisningen, som anses å være en innovativ og forskningsbasert måte å undervise på. Utgangspunktet for en modellbasert praksis, er dermed en sammensetning av ulike pedagogiske modeller. Det finnes mange forskjellige pedagogiske modeller som kan settes sammen for å gjennomføre en modellbasert undervisning.

Fon (2020, s. 68) konkluderer med at undervisning ved bruk av en modellbasert praksis har bidratt til at hans elever oppnådde en dypere læring og fikk en større forståelse av hva ansvar og samarbeid innebærer, der «dypere læring», «ansvar» og «samarbeid» kan anses å være sentrale begreper i forståelsen av dybdelæringsbegrepet. Hordvik og Aaring (2021, s. 191) bekrefter denne forståelsen av sammenhengen mellom definisjonen av dybdelæring og modellbasert praksis, der de blant annet presiserer at «enkelt forklart er modellbasert praksis en elevsentrert tilnærming hvor lærere anvender forskjellige pedagogiske modeller til å fasilitere dybdelæring hos elevene gjennom variert, differensiert og progressiv undervisning i ulike temaer».

Videre presenterer Hordvik og Aaring (2021, s. 200-207) en rekke interessante modeller, som for eksempel Teaching games for understanding, Teaching personal and social responsibility og Sport Education. Disse kan settes i sammenheng med hverandre for å drive en modellbasert undervisning. Teaching games for understanding handler om å tilpasse aktivitetene i undervisningen slik at elevene i større grad utvikler nødvendige tekniske og taktiske ferdigheter som skal gjøre dem i stand til å delta i ulike spillsituasjoner. Tanken er at elever uten spillforståelse ofte mangler tekniske og taktiske ferdigheter, som fører til at de ikke evner å delta i spill-, kamp- eller turneringssituasjoner (Hordvik & Aaring, 2021, s. 206). Gjennom teaching personal and social responsibility skal elevene lære å bli selvstendige mennesker, ved både å ta ansvar for seg selv og andre. I undervisning med teaching personal and social responsibility, flyttes lærerens rolle fra en instruerende rolle i starten av perioden, over til en mer veiledende rolle (Hordvik & Aaring, 2021, s. 200). Elevene får på den måten et gradvis økende ansvar, der sosial rettferdighet og ansvar for andres velvære, står sentralt. I Sport Education skal elevene få en autentisk idrettsopplevelse, gjennom ulike roller, samarbeid og lagfølelse. Elevenes forutsetninger før en periode med Sport Education, blir dermed forsterket gjennom læringsutbyttene fra teaching games for understanding og teaching personal and social responsibility, som understreker hensikten med en modellbasert praksis.

### 3.5 Sport Education

Mangfoldet av interessante undervisningsmodeller er noe som danner grunnlaget for muligheten til å gjennomføre en modellbasert praksis, der Sport Education er en av disse. Sett i en norsk kroppsøvingssammenheng eksisterer det lite forskning på Sport Education, som tyder på at modellen er lite utbredt. Sport Education er derimot ikke en ny undervisningsmodell, og det har vært en stadig økning i bruken av modellen over hele verden helt siden slutten av 1980-tallet (Siedentop et al., 2019, s. xii). For å få en forståelse av Sport Education som en helhet, er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i hva Sport Education er, hvordan Sport Education gjennomføres og hvorfor Sport Education er en aktuell undervisningsmodell å ta i bruk som et mulig bidrag til å skape dybdelæringsprosesser i en norsk kroppsøvingssammenheng. Hovedmålet til Sport Education er at elevene skal få en autentisk idrettsopplevelse. For å oppnå autentiske læringssituasjoner, trekker Siedentop et al. (2019, s. 16) frem fire elementer som er aktuelle å knytte til Sport Education;

1. aktiviteter og oppgaver som i større grad likner på profesjonell idrett gir en større relevans til virkeligheten.
2. prosjekter og oppgaver som ikke kan løses i løpet av kort tid gir en vedvarende undersøkelsestrang hos elever.
3. gjennom aktiviteter og oppgaver der elevene ikke kan oppnå suksess alene, får elever erfare betydningen av samarbeid.
4. refleksjoner rundt egen læring, som åpner opp for å kunne ta egne valg og sette egne mål.

Modellen skal dermed legge til rette for at elever i større grad ser relevansen i aktivitetene de gjør, utvikler utforskertrang, arbeider med problemløsende oppgaver og utvikler ansvar for egen læring gjennom å få ta egne valg og utvikle egne mål.

Sport Education baserer seg på organisering og gjennomføring av en valgt idrett, der det i all hovedsak er elevene selv som står ansvarlig for den totale gjennomføringen. Tanken er at elever skal lære gjennom å delta i aktivitetene og organiseringen som skal være mest mulig lik det man ser på som tradisjonelle idretter, nettopp for å skape en autentisk idrettsopplevelse. Elevene skal altså få erfare hva det innebærer å delta i organisert idrett, der de også får erfaringer knyttet til positive og negative sider ved idrett (Hordvik & Aaring, 2021, s. 205-206). Siden midten av 1990-tallet har denne modellen vært aktivt brukt på New Zealand, etter at New Zealands utdanningsdepartement gjennomførte et nasjonalt prøveprosjekt som viste seg å være en suksess. Ikke lenge etterpå tok også Australia i bruk Sport Education, der evalueringen viste at modellen førte til økt innsats og prestasjon blant elevene (Siedentop et al., 2019, s. 4). Senere har mange skoler rundt omkring i

verden, spesielt i England, Japan og Sør-Korea også sett fordelene med denne undervisningsmodellen (Siedentop et al., 2019, s. 4).

Tidligere erfaringer med Sport Education som undervisningsmodell er i stor grad basert på internasjonal forskning, som gjør det aktuelt å trekke frem noen funn forskere har gjort knyttet til Sport Education på et internasjonalt nivå. Wallhead og O'sullivan gjennomførte en analyse, der de gjennomgikk 62 fagfelleverderte tidsskriftartikler om Sport Education. Målet med studien var å se på hvilken effekt Sport Education som undervisningsmodell hadde å si for elevers læring. Funnene viste at Sport Education bidrar til elevers individuelle og sosiale utvikling, i form av evnen til å ta ansvar, samarbeide og tillit til hverandre (Wallhead & O'sullivan, 2005, s. 181). I en annen studie gjort av Spittle og Byrne (2009, s. 253), ønsket de å se på hvilken effekt Sport Education kunne ha for elevenes motivasjon og glede i kroppsøving. Funnene viste at Sport Education, sammenliknet med en tradisjonell undervisning, i større grad var stand til å opprettholde elevenes indre motivasjon, forståelsen av oppgavene som ble gitt og opplevelsen av å ta del i et mestringsmiljø. Dette støttes i en studie av Wallhead og Ntoumanis (2004, s. 1), der de så på Sport Education sin påvirkning på elevers motivasjon på videregående nivå. Ved at elevene fikk oppleve økt fokus på problemløsende oppgaver og autonomi gjennom Sport Education, viste funnene at modellen kunne være en faktor for å øke elevenes motivasjon til kroppsøvfingsfaget. Funnene i disse studiene, der elevene utvikler og opplever ansvar, samarbeid og mestring, tyder på at Sport Education er en pedagogisk modell som inneholder en rekke faktorer som legger til rette for dybdelæring.

Det er mange grunner til at Sport Education skiller seg ut fra en mer tradisjonell kroppsøvfingsundervisning. I Sport Education blir kroppsøvfingslærerens rolle endret fra å tradisjonelt sett være en instruerende rolle, til å bli en planleggende og veiledende rolle, der elevenes oppgaver blir rettet mot problemløsende og kreative oppgaver (Siedentop et al., 2019, s. 16). Undervisningen blir dermed i større grad elevstyrt. Dette betyr ikke at læreren ikke er involvert, men at lærerens fokus i undervisningen er endret. Selv om elevene selv skal være ansvarlig for organisering og gjennomføring i større grad, må lærere fortsatt sørge for at gruppesammensetninger, sesongutforming og spesifikk veiledning planlegges og gjennomføres hensiktsmessig (Siedentop et al., 2019, s. 18). Det er også læreres oppgave å tilrettelegge for at elevene erfarer å ta ansvar for seg selv og andre, noe som er mindre sannsynlig å erfare i lærer-styrt undervisning (Siedentop et al., 2019, s. 19). Det er heller ikke å forvente at elever er i stand til å tre inn i spesifikke roller uten veiledning. For at elevene for eksempel skal være i stand til å dømme



kamper, er de avhengige av å ha fått en innføring og en generell forståelse for hvilke regler som gjelder og hvordan dømming skal foregå.

Det at undervisningen i all hovedsak gjennomføres ved at elevene jobber sammen i små læringsgrupper, blir de utfordret på flere forskjellige plan. For å løse oppgaver som blir gitt, er elevene nødt til å tenke kreativt, kommunisere med hverandre og samarbeide gjennom hele perioden (Siedentop et al., 2019, s. 16). Elevene blir utfordret til å løse uenigheter og akseptere ulikheter. I periodene med Sport Education deltar elevene i små læringsgrupper der de over tid lærer å kjenne hverandre, som bidrar til å danne relasjoner mellom elevene. Ved å gjennomføre undervisning der elevene er delt inn i små læringsgrupper og blir gitt stort ansvar, vil elevene blant annet kunne få et sterkere eierskap til det de skal lære. Det at elevene får et sterkere eierskap til egen læring gjennom samarbeid i læringsgruppene, kan også medføre muligheten til et sterkere samhold og økt engasjement i kroppsøvingstimene (Siedentop et al., 2019, s. 15).

En periode med Sport Education defineres som en sesong. I løpet av en sesong skal elevene forstå og lære forskjellige roller, som dommer, trener og kaptein, regler, nødvendige teknikker og taktiske grep innenfor den aktuelle idretten, i tillegg til å få nok tid til å trene sammen som et lag for å oppnå positive opplevelser og erfaringer (Siedentop et al., 2019, s. 17). Lengden på en sesong avhenger dermed av antall undervisningstimer en klasse får, men varer som regel to til tre ganger lengre enn det en vanlig periode for å få nok tid til å oppnå de aktuelle målene (Siedentop et al., 2019, s. 17).

I løpet av sesongen får elevene erfare ulike roller, deltakelse på et lag og forskjellige tradisjonelle idrettslige faktorer, som treninger, kamper og turneringer. Ved oppstart av en sesong blir lagene enige om hvem som får hvilken rolle. Rollene kan deles inn i to kategorier, der den første kategorien er rollene som spillere, dommere og resultatansvarlige. Disse rollene skal alle elevene få erfare. Den andre kategorien er roller som fordeles innad i laget, som for eksempel trener, kaptein, utstyrsansvarlig og førstehjelpsansvarlig (Siedentop et al., 2019, s. 116-117). Hvilke roller som blir iverksatt i en sesong, avhenger av hvilken idrett som skal gjennomføres, ettersom det varierer hvilke roller som er nødvendige.

For å forstå hvorfor Sport Education kan være en viktig modell å inkludere i en norsk kroppsøvingssammenheng, er det først viktig å adskille Sport Education fra tradisjonelle idretter utenfor skolen. Den tradisjonelle idretten skiller seg fra Sport Education på veldig mange områder, der blant annet et overanstrengt fokus på konkurranse, et isolert fokus på kun en idrett med deltakelse

gjennom hele året og frivillige trenere med mangel på utdanning innenfor trenerrollen, er noen av faktorene (Siedentop & van der Mars, 2012 & Coakley, 2017, i Siedentop et al., 2019, s. 30). Sport Education har på en annen side et større fokus på treninger og progresjon, er delt inn i sesonger som begrenser lengden på perioden og med utdannede kroppsøvingslærere som har ansvaret for å veilede elevene. Selv om Sport Education kan minne noe om en organisert form for idrett, er det viktig å forstå at modellens mål er mer komplisert enn kun gjennomføring og deltakelse i idrett. Læring gjennom Sport Education skal føre til at elevene blir «competent, literate and enthusiastic sports person» (Siedentop et al., 2019, s. 9). Dette innebærer at elevene skal kunne delta i spill, gjennom teknisk tilfredsstillende utførelse og strategiske valg, forstå viktigheten av regler og tradisjoner, samt hva som skiller god og dårlig sportsånd innenfor den aktuelle idretten (Siedentop et al., 2019, s. 9). Ved å se på Sport Education som en helhetlig undervisningsmodell, der elevene skal utvikle evnen til å ta ansvar og samarbeid gjennom å delta i utvalgte idrettsaktiviteter, presenteres modellen som en aktuell modell når det kommer til å legge til rette for å skape dybdelæringsprosesser i kroppsøvingsfaget.

## 4 Metode

I metodekapittelet vil vi gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske perspektiv, før vi presenterer den valgte forskningsmetoden og empirigrunnlaget prosjektet baserer seg på. Videre utdypes analysesprosessen, samt forskningsetiske vurderinger som er gjort på grunnlag av informantene og våre roller som forskere i prosjektet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I denne studien har vi valgt en hermeneutisk metode og fortolkende tilnærming, nettopp fordi det handler om å forstå andre mennesker og deres erfaringer, hvor vi er ute etter noe som er skapt av mennesket selv (Hjardemaal, 2021, s. 374). Hermeneutisk metode står sentralt innenfor utdanningsvitenskapen, som en subjektiv fortolkende prosess hvor man ønsker å bringe frem en økt forståelse (Befring, 2015, s. 20-21). Tar man utgangspunkt i Gadamer sitt ståsted, avviser han visjonen man hadde i den klassiske hermeneutikken om å komme frem til en sannhet gjennom andre menneskers subjektive opplevelser (Hjardemaal, 2021, s. 377). Det man derimot søker, er mening gjennom en fortolkningsprosess (Kvarv, 2021, s. 83). For å komme frem til mening, mener Gadamer det vil være umulig å gå helt bort fra eget utgangspunkt (Hjardemaal, 2021, s. 377). I tolkningsprosessen handler det derfor om å skape en sirkulær prosess, den hermeneutiske sirkel, hvor man som forsker må være klar over at man starter med en forut-forståelse som skal bygges videre på gjennom innhenting og tolkning av nye erfaringer (Befring, 2015, s. 21). Noe som står sentralt i en slik metode, er det å ha et bevisst ønske om å skape mening i samspill og interaksjon, samtidig som man må være villig til å gjøre endringer i egen forut-forståelse og møte ny innsikt med åpenhet (Hjardemaal, 2021, s. 376-377). I forut-forståelse ligger forskerens eksisterende faglige innsikt, så vel som forskerens fordommer. Disse fordommene skal ikke ses på som hindringer i søket etter mening, men som at «enhver forståelse forutsetter en forutgående» (Birch, 2021, s. 155). Er man som forsker bevisst denne forut-forståelsen, samtidig som man har et ønske om å utvikle og bygge videre på denne, vil man komme nærmere en helhetsforståelse av det man undersøker og ønsker ny innsikt i (Befring, 2015, s. 21).

### 4.2 Forskningsmetode og empirigrunnlag

I denne studien har vi valgt en kvalitativ tilnærming til innhenting av datamateriale for å kunne besvare vår problemstilling. Vi ønsker å se nærmere på elevenes beskrivelse av egne erfaringer knyttet til Sport Education, og om deres beskrivelser samsvarer med vår teoretiske forståelse av hva

dybdelæring er. Ifølge Maxwell (2013, s. 30) er noe av styrken ved en kvalitativ studie, nettopp det å legge vekt på beskrivelse av gitte situasjoner. I denne studien er det ønskelig å samle inn data, i form av tale, som kan gi oss en helhetlig forståelse av elevenes erfaringer, noe man som forsker inviterer til ved å velge en kvalitativ tilnærming (Kvarv, 2021, s. 156-157). Det vil her dreie seg om en eksplorerende undersøkelse, fordi vi ønsker å se nærmere på et fenomen som er lite undersøkt (Høgheim, 2020, s. 29). Når målet er å gjennomføre en eksplorerende undersøkelse, påstår Høgheim (2020, s. 30) at en kvalitativ metode vil egne seg best, fordi man får muligheten til å innhente mye og detaljert data, fra et mindre utvalg personer.

### **4.3 Utvalg av informanter**

Utvalget i studien ble valgt ved bruk av bekvemmelighetsutvelgelse. Dette er en samplingsstrategi som innebærer at vi har valgt informanter ut fra tilgjengelighet (Høgheim, 2020, s. 157), noe vi så oss nødt til da vi vet om et svært begrenset antall elever i Norge som har prøvd ut Sport Education i kroppsøvningsundervisning. Dette er noe som kan være med på å påvirke validiteten i funnene våre. Ifølge Kvarv (2021, s. 144) handler validitet om «at man har klart å måle eller undersøke det en har hatt til hensikt å måle». Informantene i dette masterprosjektet ble bestående av 16 elever på tiende trinn, som alle har vært gjennom Sport Education i sin kroppsøvningsundervisning. Dermed sikret vi oss gjennom dette utvalget, at informantene som deltok, hadde erfaringer innenfor det vi ønsker å undersøke. Totalt ble 108 elever, fra fire forskjellige klasser på tiende trinn spurt om å delta, hvor vi endte opp med å ha deltakende elever med fra alle de fire klassene. Alle elevene som ble spurt, fikk med seg to informasjonsskriv hjem, et forenklet skriv til elevene, samt et mer detaljert skriv til de foresatte, som også inneholdt et samtykkeskjema. Elevene fikk beskjed om å lese gjennom informasjonsskrivet sammen med en voksen, da det inneholdt informasjon om hva eventuell deltakelse ville innebære, i form av konfidensialitet, prosjektets varighet, hvilke rettigheter eleven har, samt metoden vi ønsket å bruke for selve innhenting. Elevene som deltok, måtte i forkant av datainnsamlingen levere tilbake samtykkeskjema, signert av en foresatt.

### **4.4 Masteroppgavens kontekst**

I forkant av perioden med Sport Education ble undervisningen lagt opp etter Teaching Games For Understanding og Teaching Personal And Sosial Responsibility modellene. Ved at elevene fikk en forståelse for taktiske valg i spill og hva ansvar for seg selv og andre innebærer, fikk de en progresjon i undervisningen som legger til rette for at flere av elevene kan delta, bidra og se meningen med Sport Education.

Undervisningen med Sport Education startet opp i midten av oktober og strakk seg over ti uker, frem til juleferien. Perioden inneholdt to økter i uka, med unntak av at hver fjerde økt ble erstattet med svømmeundervisning. Oppstarten ble lagt til Aulaen på skolen, der alle klassene hadde samling og fikk utdelt lag, roller og sesongkontrakt, samt at de startet planleggingen av perioden. De fire neste øktene besto av pre-season, som bar preg av generell fysisk trening og noe skadeforebyggende trening, etterfulgt av fem uker hvor øktene vekselvis inneholdt trening innad i lagene eller kampdag. De øktene som elevene fikk til å trene innad i laget, ble brukt til å øve på teknikk og taktikk som laget selv mente de hadde behov for. På kampdagene fikk de mulighet til å spille mot de andre lagene og prøve ut det de hadde øvd på, samtidig som de dannet seg et bilde av hva de måtte trene videre på. De to siste ukene besto av tre økter som lagene fikk til å forberede seg til den siste økten, som skulle være en avsluttende turnering. Siden skolen ble nedstengt de tre siste dagene før jul på grunn av Covid-19, kunne ikke volleyballturneringen gjennomføres etter planen, og ble derfor flyttet til etter juleferien.

## 4.5 Fokusgruppeintervju

I denne kvalitative studien, har vi valgt fokusgruppeintervju som metode for innhenting av vårt datamateriale. Hensikten med fokusgruppeintervju er å gi informantene mulighet til å diskutere og utveksle meninger med hverandre rundt et gitt tema (Befring, 2015, s. 76). I vårt prosjekt er vi ute etter informantenes erfaringer, og et fokusgruppeintervju vil derfor kunne gi oss gode beskrivelser og en tydeligere forståelse av deres tanker gjennom interaksjoner mellom informantene. I et fokusgruppeintervju er det ønskelig å få frem ulike meninger om temaet, og det blir viktig for oss som forskere å tilrettelegge slik at alle får uttrykt sine meninger, innenfor trygge rammer. En måte å gjøre dette på, er ifølge Befring (2015, s. 77) ved å stoppe opp og oppsummere underveis i intervjuet. Videre blir det viktig at vi som forskere har formulert gode spørsmål som inspirerer til samtale, og at vi sørger for at det ikke blir én elev som dominerer samtalen (Befring, 2015, s. 77). For å sikre at flest mulig blir hørt, vil fokusgruppeintervjuene bli gjennomført i grupper på fire informanter. Gruppene ble tilfeldig delt inn, noe som resulterte i at noen av gruppene ble blandet på tvers av klassene.

Ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuer, får elevene uttrykke sine meninger, samtidig som de gis mulighet til å diskutere ulike erfaringer med hverandre. Dette er noe som kan være med på å styrke tolkningsvaliditeten, ved at vi som forskere kan skaffe oss en dypere forståelse av det elevene formidler (Befring, 2015, s. 55). I kvalitative studier er man ute etter beskrivelser av fenomener, hvor vi i dette tilfellet er ute etter beskrivelser av elevenes erfaringer knyttet til en gitt modell. Ved

valg av fokusgruppeintervju i klasser som har gjennomført modellen, vil det være rimelig å anta at vi får datamateriale som beskriver det vi er ute etter.

## 4.6 Operasjonalisering av teoretiske begreper og validitet

Operasjonaliseringen av teoretiske begreper innenfor utdanningsforskning, vil kunne påvirke selve forskningsprosessen og de funnene man sitter igjen med. Dette er noe det ble lagt vekt på fra start av i vår forskningsprosess, da dybdelæring er et svært komplekst og sammensatt begrep.

Operasjonalisering handler i følge Høgheim (2020, s. 101) om «arbeidet med å gjøre et fenomen målbart». Videre innebærer dette at man for å gjøre et fenomen målbart, må «[...] presisere eller beskrive begreper eller teorier slik at de kan brukes i forskningen» (Malt & Grønmo, 2020, avsn. 2). Dette har krevd en forenkling og konkretisering av begrepet dybdelæring, både for å gjøre det til noe målbart, og for at man i størst mulig grad sikrer en felles forståelse av begrepet blant alle som er involvert i forskningsprosessen.

Dybdelæring er som nevnt et sammensatt begrepet og kan ses på som svært komplekst, og vi tok derfor utgangspunkt i Udir sin definisjon. Etter å ha sett nærmere på definisjonen, ble det tydelig at en videre operasjonalisering var nødvendig for å kunne gjøre begrepet til noe målbart i vår undersøkelse. Ifølge Udir (2019a, avsn. 2) skal elevene «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i og mellom fagområdet». Fra dette valgte vi å trekke ut begreper, metoder og sammenhenger, for å konkretisere hva disse skal inneholde i en kroppsøvingsskontekst under en gitt periode med Sport Education.

Under begreper handler det om å innhente informasjon om elevenes erfaringer knyttet til sentrale begreper de skal ha jobbet med gjennom perioden. I samarbeid med læreren deres, som også er vår veileder, landet vi på at dette skulle dreie seg om ansvar, samarbeid, regler og roller. Videre ble det bestemt at metoder skulle innebære elevenes erfaringer knyttet til oppgaver og utfordringer som ble gitt gjennom perioden med Sport Education, da dette er en modell som påstås å være elevsentrert, hvor det skal gis rom for problemløsende og utforskende arbeid (Fon, 2020, s. 76). Til slutt ble det avgjort at sammenhenger måtte handle om å innhente informasjon om elevenes erfaringer knyttet til deres forståelse av det de har lært, ved å undersøke hvorvidt de er i stand til å knytte kunnskapen til andre kontekster. Dette kan være sammenhenger i selve faget, men også mellom fagområder og utenfor skolen.

Ser man nærmere på validitet, dreier dette seg ifølge Kvarv om «at man har klart å måle eller undersøke det en har hatt til hensikt å måle» (2021, s.144). Validitet kan deles inn i ytre og indre validitet, der ytre validitet sier noe om «Hvorvidt slutninger fra forskning kan generaliseres» (Høgheim, 2020, s.121), mens den indre validiteten handler om å kunne «utelukke alternative slutninger om det vi undersøker» (Høgheim, 2020, s.83). Som nevnt tidligere, vil utvalget vårt kunne påvirke funnene og slutningene vi trekker i undersøkelsen. Ettersom denne studien er en kvalitativ studie der vi kun tar for oss 16 elevers beskrivelser av erfaringer og opplevelser av undervisningen i Sport Education, vil ikke resultatene være generaliserbare. Ifølge Wibeck (2010, s. 147-148) kan resultatene i en kvalitativ studie heller ses på som overførbare. Dette betyr at det er opp til personen som leser studien å avgjøre hvorvidt resultatene og konklusjonen som trekkes, er aktuelle og kan brukes i andre settinger (Wibeck, 2010, s. 147-148).

Videre kan det at informantene blir gitt én bestemt definisjon, som er videre operasjonalisert, kunne påvirke validiteten. På den ene siden kan den gitte definisjonen og operasjonaliseringen være noe som styrker den indre validiteten, ved at man gjør fenomenet målbart og sikrer at man forsker på det man sier at man skal forske på. Samtidig bør man også her stille seg kritiske til hvorvidt slutningene kan sies å være generaliserbare, og i hvilken grad man har oppnådd ytre validitet bør derfor diskuteres. Dette betyr imidlertid ikke at man skal unnlate å forholde seg til én bestemt definisjon eller operasjonalisere teoretiske begreper, men at man bør være bevisst på hvordan dette kan være med å påvirke data man samler inn.

For å sikre relevant data i en slik undersøkelse, kan altså operasjonalisering gjennom forenkling av et begrep bli avgjørende for slutningens validitet. Setter man definisjonen til Kvarv av validitet, som sier noe om man «har klart å måle eller undersøke det en har hatt til hensikt å måle» (Kvarv, 2021, s.144), i sammenheng med det Høgheim definerer som operasjonalisering, altså «arbeidet med å gjøre et fenomen målbart» (Høgheim, 2020, s.101), understreker dette viktigheten av at vi i forskningsprosessen klarer å gjøre fenomenet vi skal undersøke til noe målbart gjennom operasjonalisering, nettopp for å kunne sikre at vi undersøker det vi ønsker å undersøke.

Gjennom vår operasjonalisering av begrepet dybdelæring, mener vi det er rimelig å påstå at vi gjør fenomenet målbart, samtidig som vi etablerer en forståelse for hva vi ønsker å forske på. Dette kan ha en påvirkning på den indre validiteten i undersøkelsen, som sier noe om hvorvidt man kan «utelukke alternative slutninger om det vi undersøker» (Høgheim, 2020, s.83). Unnlater man derimot å operasjonalisere et slikt begrep, vil det være en fare for at informantene i undersøkelsen

har ulik forståelse for hva begrepet innebærer. Dette vil igjen kunne påvirke data man samler, hvor man som forsker kan risikere å sitte igjen med data som ikke er etterprøvnbar og som innehar en lav grad av indre validitet, nettopp fordi man ikke har sikret at informantene svarer på det man faktisk ønsker å undersøke, hvor det å skulle utelukke alternative slutninger vil være så godt som umulig.

## 4.7 Analyse

Det å gjennomføre en analyse går ut på å dele inn det man analyserer i mindre deler og forstå hver dels mening og budskap, samtidig som en ser sammenhengen mellom de forskjellige delene (Høgheim, 2020, s. 199). I vår studie tar empirien utgangspunkt i informantenes evne til selvrappport, da det er informantenes egne erfaringer og opplevelser som utgjør datamaterialet (Befring, 2015, s. 112). Ved gjennomgang og analyse av informantenes egne erfaringer og opplevelser knyttet til Sport Education, samt å se på hvorvidt det ble skapt dybdelæringsprosesser, var målet å sitte igjen med datamateriale som kunne gi oss et svar på vår problemstilling.

Ifølge Leseth og Tellmann (2018, s.123) er analyseprosessen en kontinuerlig prosess som starter allerede i selve intervjuet, da svarene man får setter i gang tankeprosesser knyttet til problemstillingen. Høgheim sier at «Ved å være åpen om den analytiske prosessen blir det mer forståelig *hvordan* man har jobbet, og lettere for andre å replikere forskningen med dens premisser» (2020, s. 217). Vi ønsker derfor at dette kapittelet skal utdype vår analytiske prosess i vår studie.

### 4.7.1 Transkribering

For å sikre oss at vi får med oss all informasjon som informantene sier i fokusgruppeintervjuene, valgte vi å benytte oss av en diktafon for å ta opptak av det som ble sagt. Dette ga oss muligheten til å lytte til opptakene av fokusgruppeintervjuene og transkribere innholdet i etterkant. Det å transkribere dreier seg om å endre datamaterialets form, som for oss innebar å endre datamaterialet fra lydopptak til tekst (Høgheim, 2020, s. 133). Det er lett å gå glipp av viktige detaljer og kommentarer underveis i intervjuet når man noterer direkte. Derfor ble transkribering av lydopptak en måte å sørge for at vi fikk med oss alt som ble sagt underveis i intervjuene, samtidig som det ga oss et godt utgangspunkt for videre analysearbeid.

### 4.7.2 Kategorisering og fortolkning

Da vi skulle analysere datamaterialet, tok vi utgangspunkt i en fler-trinnsmodell av Hastie og Glotova (2012, s. 311), som de påstår skal skape struktur i en analyseprosess. Fordi vi er to som



skriver sammen, så vi det som nødvendig å endre på rekkefølgen stegene presenteres i. Modellen har derfor fungert som et rammeverk, hvor vi brukte stegene som faktorer for innholdet i analysen. Ved analyse av kvalitativ data, skal analysen inneholde seks steg (Hastie & Glotova, 2012, s. 311), som vi har valgt å bruke i følgende rekkefølge; (1) få dataen over i en brukbar form, (2) velge hvilken analysemetode som skal brukes, (3) starte sorteringsprosessen, (4) utarbeide kategorier, (5) fylle kategoriene med innhold gjennom utvelgelse av sitater og fortolkning, og til slutt (6) sjekke kategoriernes validitet.

(1) Det første steget handler om å få dataen over i en brukbar form. For oss innebar dette å gjøre lydopptak om til tekst, ved å transkribere datamaterialet vi samlet inn under fokusgruppeintervjuene. (2) Fordi vi er to som skriver oppgaven sammen, ble det naturlig å ta utgangspunkt i å jobbe etter inter-koder reliabilitet, for i størst mulig grad å ivareta reliabiliteten og nøyaktigheten gjennom hele analyseprosessen. Dette innebærer at «to eller flere koder samme datamaterialet, og utfallet av de uavhengige arbeidene sammenlignes i ettertid» (Høgheim, 2020, s. 216). For at vi skulle kunne gjennomføre de neste stegene hver for oss, ble vi nødt til å utarbeide noen retningslinjer vi skulle forholde oss til. Først utarbeidet vi en analyseprotokoll. En analyseprotokoll skal ikke følges slavisk, men skal fungere som en påminnelse om fremgangsmåte og en oversikt over rekkefølgen på de ulike stegene som skal gjennomføres (Wibeck, 2010, s. 106). Deretter lagde vi en tabell som skulle gjøre at sammenligningsprosessen i etterkant ble mest mulig ryddig.

*Tabell 1: Analyseprotokoll*

Gjennomgang	Hva ble gjort?
1. Lese transkripsjonene	<p><b>Gjennomlesning 1:</b> Ren gjennomlesning av transkriberingen fra alle fokusgruppeintervjuene</p> <p><b>Gjennomlesning 2:</b> Ny gjennomlesning hvor vi marker relevante begreper og uttalelser</p> <p><b>Gjennomlesning 3:</b> Ny gjennomlesning hvor vi markerer mulige kategorier</p> <p><b>Gjennomlesning 4:</b> Ny gjennomlesning hvor vi velger ut maks seks kategorier som vi ser på som de mest relevante, og fyller disse inn i tabellen</p>
2. Knytt sitater til kategorier	<b>Gjennomlesning 5:</b> Knytte relevante sitater til kategoriene, for å gi kategoriene innhold og mening
3. Tolke	Tolkning av sitatene som er valgt ut til de ulike kategoriene

Tabell 2: Sorteringstabell for individuell utarbeiding av kategorier

Kategorier	Sitater	Tolkning

(3) Sorteringsprosessen gjennomførte vi hver for oss, og innebar to gjennomlesninger, der vi skulle ha fokus på å skaffe oss et overblikk over begreper og uttalelser som kunne være relevante for å besvare problemstillingen. (4) Utarbeidingen av kategorier ble også gjennomført individuelt, og innebar to nye gjennomlesninger med markering og utvelgelse av de mest relevante kategoriene som vi fylte inn i tabellen. (5) Det siste steget vi gjennomførte hver for oss, var å fylle kategoriene med innhold. Dette gjorde vi ved å plukke ut sitater som best beskrev kategoriene, før vi til slutt tolket sitatene. Alt ble fylt inn i tabellen. (6) Til slutt satte vi oss ned og sammenliknet tabellene for å se hva vi hadde til felles og eventuelt om en av oss hadde oversett noe viktig som den andre hadde med. Vi endte opp med å velge ut fire kategorier som vi mente representerte datamaterialet på en god måte. Kategoriernes validitet ble på denne måten styrket, fordi vi valgte ut kategorier som begge hadde kommet frem til i det individuelle arbeidet.

## 4.8 Forskningsetiske vurderinger

Når man skal ut og undersøke et fenomen innenfor utdanningsforskning, blir det viktig at man forholder seg til de forskningsetiske retningslinjene. I dette tilfellet dreier det seg om en kvalitativ studie, hvor man som forsker skal ut og innhente sensitive personopplysninger. Som et utgangspunkt for en slik undersøkelse, sendte vi inn søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og fikk prosjektet godkjent (vedlegg 3), før vi satte i gang med selve innsamlingen av datamaterialet.

## 4.9 Barn og unge som informanter i forskning

Man vil som forsker kunne havne i forskningsetiske dilemmaer, både ved å unnlate, men også ved å involvere barn og unge i forskningen. Ifølge Tangen defineres forskningsetikk som «personvern hensyn og forskningsinterne krav om blant annet redelighet og god henvisningsetikk [...] i sammenheng med forskningens funksjon og oppgaver i samfunnet» (Tangen, 2010, s.319). Når det er snakk om forskningsetikk skal selvsagt alle elementer vektlegges og tas i betraktning, men det vil her bli tatt utgangspunkt i det sistnevnte, hvor Tangen (2010, s.319) viser til at

forskningsetikk blant annet dreier seg om å vurdere forskningens funksjon i samfunnet. I det følgende vil vår vurdering av å involvere barn og unge i undersøkelsen presenteres, både ut fra deres relevans som informanter og hvorvidt de vil kunne påvirke funnenes funksjon i samfunnet.

For å gjøre en vurdering knyttet til hvorvidt forskningen kan bidra til en funksjon i samfunnet, tok vi utgangspunkt i målet for forskningen og hva vi faktisk ønsker å finne svar på. Vi ønsker å undersøke fenomenet dybdelæring, som kan ses på som et viktig fenomen å forske på innenfor utdanningsforskning. Det at vi skal undersøke dybdelæring knyttet til en undervisningsmodell, har vi valgt å se på som et godt argument for å involvere barn og unge, nettopp fordi det er deres erfaringer, opplevelser og forståelse vi er ute etter. Dette kan videre sies å påvirke forskningens funksjon i samfunnet, ved at funnene gjøres relevante og potensielt overførbare. Viktigheten av å høre barnets stemme, understrekes også i Norges grunnlov, som sier at «Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling» (Grunnloven, 1814, §104). Det er på bakgrunn av disse vurderingene, at vi har konkludert med at vi ønsker å involvere barn og unge i vår studie.

## **4.10 Forskerens rolle**

Som forskere er vi ifølge Staksrud et al. (2021, s. 30) pliktet til å belyse og diskutere interessekonflikter som kan ha en innvirkning på forskningen. I vår studie må vi stille oss kritiske til flere faktorer knyttet til informantskolen. En av forskerne har nåværende kollegiale relasjoner til informantskolen og innehar varierende kjennskap til elevinformantene. Vi tolker det slik at disse relasjonene ikke har hatt noe innvirkning på forskningen, ettersom vedkommende ikke har vært involvert i elevenes kroppsøvingundervisning.

## **4.11 Fritt informert samtykke**

Under kapittel 4.6, presiseres viktigheten av å operasjonalisere teoretiske begreper. Dette gjelder kanskje spesielt i forskningsarbeid hvor barn og unge involveres som informanter, for å kunne overholde ulike forskningsetiske retningslinjer. Dette innebærer at man som forsker «[...] i sin jakt på kunnskap, helt fra forskningsspørsmål til formidling, skal ivareta alle som deltar i forskningen, deres interesser, frihet og integritet» (Høgheim, 2020, s.88). Som et viktig prinsipp nevner Høgheim (2020, s.88) selvbestemmelse og samtykke som sentralt for å ivareta deltakerens menneskeverd og deres integritet. For å overholde dette prinsippet, må man som forsker innhente fritt informert

Samtykke fra alle informantene i undersøkelsen. I dette ligger blant annet kravet om at de skal gis tilstrekkelig informasjon om forskningen og hva deltakelse vil innebære (Høgheim, 2020, s.89). Her understrekes igjen viktigheten av operasjonalisering, og at vi som forskere har sørget for å forenkle nødvendige begreper på en slik måte at både barn og foresatte er innforstått med hva et eventuelt samtykke innebærer. Dette har vi løst ved å utarbeide informasjonsskriv, ett tilpasset elever og ett tilpasset foresatte.

Videre innebærer fritt informert samtykke at «[...] det skal være så lite rom som mulig for å tolke hvorvidt deltakerne gir sitt samtykke eller ei» (Høgheim, 2020, s.89). For å imøtekomme denne etiske retningslinjen, sendte vi ut informasjonsskriv som de tok med hjem, der de som ønsket å delta leverte tilbake et signert skriv til oss.

Det siste punktet under fritt informert samtykke, dreier seg om at elevene aldri skal føle på noe press i form av å delta. For oss ble det spesielt viktig siden den ene forskeren i studien har relasjoner i tilknytning til skolen. Dette understrekes av Høgheim, som skriver at «Forskerens posisjon overfor deltakerne kan også være en form for press» (Høgheim, 2020, s.88). For å unngå et slikt press, ble det avgjørende at vi i forkant av og underveis i prosessen var bevisste på dette, og reflekterte rundt hvordan denne rollen kunne være med på å påvirke da vi innhentet samtykke.

## **4.12 Medforfatterskap**

I et forskningsprosjekt som har flere enn en forsker involvert, stilles det krav til medforfatterskap. Ettersom vi i denne studien er to forskere, stilles det dermed krav til medforfatterskap. For oss innebar disse kravene at begge bidro til innhenting og analyse av data, utforming og formulering av innhold, godkjenning av studiet før publisering og at begge kan stille seg ansvarlig til funnene som er gjort i studien (Staksrud et al., 2021, s. 14).

## 5 Resultater

I denne delen vil funnene fra vårt datamateriale presenteres ut fra fire kategorier. Disse kategoriene ble utarbeidet underveis i analyseprosessen og representerer funnene som kan ses på som mest relevante for oppgaven. Elevenes beskrivelser tyder på at elevene opplever et bredt læringsutbytte som kan gjøre de i stand til å trekke linjer og se sammenhenger, både i og mellom fag, men også utenfor skolen. Videre viser funnene at elevene ser noen utfordringer i undervisningen, samtidig som det kommer tydelig frem at tid er en faktor som er med på å skape forståelse.

### 5.1 Elevene opplever økt læringsutbytte og kompetanse

I undersøkelsen er det tatt utgangspunkt i de læringsutbyttene som Siedentop et al. (2019, s. 9) påstår at Sport Education skal legge til rette for, samt de læringsutbyttene som lærerne til informantene har lagt til grunn for oppbyggingen av periodene. For å komme nærmere et svar på om modellen legger til rette for dybdelæring, har vi sett det som svært relevant å innhente informasjon som forteller oss hva elevene faktisk opplever og erfarer knyttet til egen læring. Det vil i det følgende bli presentert funn som representerer de læringsutbyttene og den kompetansen som gikk igjen blant elevene under innsamlingen av datamaterialet. Elevene beskriver blant annet ulike sett med regler som de lærer seg og skaffer seg en forståelse for, og som de forplikter seg til ved at de signerer en kontrakt før perioden starter:

*«Ja, nei, det blir jo bare mer og mer, nå er det sånn «ja, okay, jeg husker at det ikke er lov med det og sånn», men nå er det jo, nå kan de fleste regler som er viktig for å bare spille; Ikke ta på nettet, ikke smashe den over, eller ikke blokke på serve og sånn. Det er fortsatt noen som ikke kan det, men de fleste er sånn.. Det er nok at de bare «Åh, men det var feil», så da får du rettelse. Så reglene føler jeg at de fleste kan og er sikre på.»*

*«Ja, også regler, hvis man ikke følger reglene da, at man snakker stygt til hverandre, så har vi skrevet under på at man får straff. Hard straff, 10 pushups.»*

*«Også skal vi høre på kaptein og trener og sånt, at vi skriver under på det.»*

(Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Sport Education er en undervisningsmodell der selve hovedmålet er at elevene skal få en autentisk idrettsopplevelse, noe som betyr at de må forholde seg til regler og roller som de hadde møtt dersom de var en del av et idrettslag utenfor skolen. Som i en hvilken som helst vanlig periode med idrett i kroppsøving er de idrettsspesifikke reglene viktige å lære seg for å kunne gjennomføre spill i

den aktuelle idretten. Dette gjelder også for Sport Education, noe elevene poengterer, men det de trekker frem som spesielt for denne modellen er at de innad i hvert lag etablerer et sett med sosiale regler som skal gjelde for laget gjennom hele perioden. De binder seg blant annet til å øve på positiv kommunikasjon, noe som er avgjørende for å løfte et lag og skape individuell og kollektiv utvikling over tid. Det å være del av et lag, hvor man er bevisst på og forholder seg til spillets regler og et sett med sosiale regler, kan skape gode forutsetninger for å oppnå et bredt læringsutbytte. Hvis elevene kan ta med seg utelukkende positive tilbakemeldinger fra en eller flere lagkamerater etter en kroppsøvingstime, vil verdien av å være del av et lag komme tydeligere frem og være med på å skape en dypere forståelse av hvorfor det er viktig å øve på og utvikle kommunikasjonskompetanse. I tillegg til spillets regler og de sosiale reglene, må elevene forholde seg til regler som gjelder for de ulike rollene de får tildelt:

*«Vi satt jo opp på kontrakten hvilken rolle vi har. Vi fikk jo.. Hva var det; den er treneren, den er kaptein, den er assisterende trener og hva de rollene innebærer, som står på det arket; være med, hvis du er kaptein da, sette opp laget eller ha styr på når vi spiller kamper og snakke med trener og sånne ting. Så da får vi liksom en briefing i hva de forskjellige rollene skal si for alle på laget. Og da for det meste prøver vi å holde de rollene når vi spiller og når vi er på trening.»*

*«Og hvis du ikke er kaptein eller trener, så skal ikke du gå rundt å nekte å gjøre det de andre sier fordi du ikke vil. Det er jo trenerne som liksom bestemmer sånn hva dere skal gjøre til slutt. Men man blir jo som regel enig, men hvis du har valgt å ikke være trener eller kaptein, så får du bare høre på hva du skal uansett.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Elevene beskriver hvilken betydning de ulike rollene har og hvordan de påvirker undervisningen. Det at noen av rollene innehar ansvaret for å ta avgjørelser og er gitt retten til å ha det siste ordet ved uenighet, utfordrer elevene til å forholde seg til demokratiske prinsipper. Rollene elevene får tildelt i denne perioden gjør derfor at elevene må øve på å respektere og høre på en jevnaldrende person i en rolle som er gitt myndighet. Videre belyses ansvarsområdene som informantene mener er relevante for å kunne mestre spillerrollen. Under intervjuene ble ansvarsområder som det å møte opp til timen, følge beskjeder, gjøre det man skal, prøve og feile, og at man alltid skal legge ned en innsats, trukket frem:

*«Hvis vi er på et volleyballag, så har vi jo et ansvar overfor laget av det å være med i timen og gjøre det som eventuelt treneren sier og sånt. Så da har vi jo et ansvar på å gjøre det du*

*kan og ikke gå rundt til andre, det å prøve å være med da. Det er et ansvar vi har.»*

(Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Det vil selvsagt være mulig å delta uten å ta det ansvar som følger med en spillerolle, samtidig viser elevene at de er innforstått med viktigheten av disse ansvarsområdene for at de skal lykkes som et lag. Til tross for at dette også gjelder i andre deler av faget, forteller elevene at de føler ekstra på det, fordi de er del av det samme laget over en lengre periode. I dette ser vi at elevene også tar ansvar for egen læring og at de viser evne til selvstendighet ved at de forholder seg til rollene og det ansvaret hver enkelt rolle medfører. Her fungerer også laget som et læringsfellesskap, der elevene deler erfaringer og kommer med tilbakemeldinger gjennom faglige dialoger med hverandre. For at et læringsfellesskap skal fungere best mulig, er det avhengig av et godt læringsmiljø, noe som elevene selv understreker at de har et ansvar for:

*«Ja, at alle skal føle at de kan på en måte gjør sitt beste uten at andre skal si noe på det, eller kritisere. På en måte ansvar for at alle skal føle seg trygge og inkludert.»*

*«Ja, da får man jo mer lyst til å være med.»*

(Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Her trekker elevene frem at det å være i stand til å anerkjenne og respektere ulikheter, er viktige elementer for å skape et godt læringsmiljø. I Sport Education blir det tydelig at det er elevene som får hovedansvaret for dette. Et trygt læringsmiljø der alle føler seg inkludert, vil kunne skape gode rammer for faglig og sosial læring. Elevene trekker frem at et læringsmiljø der flere tør å delta og hvor det å feile blir ufarliggjort, kan være en faktor som er med på å skape utvikling, også hos de elevene som i et utrygt miljø ville trukket seg mer unna. I de tilfellene der elevene klarte å skape et trygt læringsmiljø, fikk de også til faglige dialoger og samspill som la til rette for utvikling for hele laget:

*Elev: «I volleyball, hvis vi har trening, så er det jo som regel å finne ut av hva vi gjør feil selv. Også finne ut av eller se litt; okay, det kan hende vi får innspill fra lærer, men for det meste er det jo å se «Ok, hva var det vi gjorde feil?» også ta det i neste trening. I 8. og 9. var det trening, så kamp, så se hva vi gjorde feil på kampen, så ta det på neste trening og så fortsette sånn egentlig.»*

*Kristine: «Både individuelt og innad i laget?»*

Elev: «Ja, begge deler. Sånn «Jeg føler at fingerslagene mine er veldig dårlig nå». Så kan du ta med det og hvis laget mangler samspill, da kan du ta med det, så er det en økt.

*Fingerslag og samspill. Fingerslag for deg og samspill for hele gruppa.»*

Kristine: «Okay, er det rom for at andre kan gi deg tips på fingerslaga?»

Elev: «Ja, det er jo det vi.. Det er jo sånn at hvis du for eksempel er på banen, selv om man sier «ta fingerslaget sånn», så er det ment som en positiv ... Konstruktiv kritikk da, for å gjøre det bedre. Istedenfor å klage, så gir vi bra feedback.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

For at det skal oppstå læring, må det være rom for at hver enkelt elev kan prøve og feile. Elevene beskriver et læringsmiljø der feil og utfordringer blir brukt som grunnlag for planlegging og noe som skal skape en videre utvikling i laget. Et slikt læringsmiljø krever at elevene øver på og utvikler kompetanse til å samarbeide og kommunisere med hverandre. Det kommer tydelig frem at perioden legger til rette for elevmedvirkning fordi elevene blir utfordret gjennom utforskende og problemløsende oppgaver. Dette krever at de selv tar ansvar for planlegging i samarbeid med laget, der fokus på egen og andres utvikling skal ligge til grunn for valg av øvelser og aktiviteter. For å få til dette, må elevene jobbe med å utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å reflektere over eget ferdighetsnivå, både fysisk og sosialt. I et lag vil det alltid være ulike ferdighetsnivåer blant spillerne, der hver enkelt spiller har sine styrker og svakheter. Klarer man å være bevisst på sin egen og andres utvikling, vil man kunne bruke de ulike ferdighetsnivåene på en måte som kan løfte laget. Hvis man gjennom perioden øver på kommunikasjon, for eksempel ved å gi hverandre konstruktiv kritikk og instruksjon, vil dette være en god måte å lære noe man ellers ikke ville lært på egenhånd. Når hele laget er i stand til å kommunisere, samarbeide og akseptere hverandres ferdighetsnivåer, vil hele laget kunne ta del i planleggingen ved å komme med innspill:

Elev: «Det er trener og kaptein som bestemmer, og spør «Okay, hva er det vi skal jobbe med?»».

Mathias: «Så man får komme med innspill?»

Elev: «Ja, de får komme med innspill, men noen ganger så fungerer ikke det. Hvis de har lyst til å spille kamp, men så må vi øve på et eller annet, så blir jo ikke det noe av. Det er jo alltid litt sånn demokrati da.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Elevene beskriver at det gis rom for innspill og alle skal ha en stemme som blir hørt. Derfor er det viktig at det ikke bare er trener og kaptein som reflekterer og har en mening, men at alle skal ha fokus på å observere hva laget trenger. Samtidig er det ikke nok at man observerer, man må også



utfordre seg til å delta i planleggingen, for å utvikle kompetanse når det kommer til å uttrykke seg og sette ord på hva man mener laget trenger å øve mer på. Det er derfor viktig at man er bevissthet rundt egen og andres utvikling, slik at man kan bidra positivt til fellesskapet. Hvis laget mener det er relevant å trene på kampsituasjoner, kan planleggingen også skje på tvers av lag:

*«Og så noen ganger trener man, og andre ganger er det mulighet å ta en kamp her og der for å se hvordan ting holder an da, så vi har mulighet til å løse oppgaver på flere forskjellige måter. Det er ikke bare «Okay, trening der og så kamp der». Det kan være litt fleksibilitet.»*

(Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Når samarbeid og kommunikasjon, samt bevissthet rundt egen og andres utvikling står i fokus, vil man i stor grad være i stand til å tilpasse øktene og planlegge ut fra lagets behov. Elevene beskriver at det i perioden med Sport Education ble lagt opp til utforskende og problemløsende oppgaver, som gjør det mulig å søke læring blant medelever, både innad i sitt eget lag og på tvers av lagene. Som et eksempel på dette, trekker en elev frem en erfaring der vedkommende lærte en ny teknikk av en medelev:

*«Vi begynte jo først med overarmsserve og litt mer smash og sånn nå i tiende, og da har vi jo blitt vist hvordan det er, men jeg tror ikke det var læreren som var den første som viste meg hvordan man skulle gjøre det. Det var jo noen fra et annet lag eller noen innad i mitt lag som prøvde å forklare meg på en måte. Så det var ikke sånn at læreren sa hva vi skulle gjøre da, det er jo fritt frem hvem som vil lære smash eller overarmsserve. Det er jo ikke noe man må liksom.»*

*«De lærerne vi har er veldig lite med på en måte. Vi må finne ut av alt selv og sånt. Og så heller spørre de hvis vi trenger hjelp.»* (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Ettersom lærerens rolle i Sport Education er mer veiledende enn instruerende, opplever elevene at de må være mer åpne for å lære av hverandre. Perioden er basert på utforskende og problemløsende oppgaver, noe som på et kollektivt plan utfordrer elevene til sammen å finne svar på veien mot læring. Det forutsetter også at elevene individuelt har et ønske om å lære, og at de søker kunnskap hos medelever de ser mestrer noe de selv synes er utfordrende. Elevene er tydelige på at det er opp til hver enkelt å avgjøre hvor mye de ønsker å få ut av perioden. De beskriver også at de setter pris på ansvaret de blir gitt og den høye graden av elevmedvirkning:

*«Også tenker jeg at det er gøy å ha det litt sånn at vi kan bestemme hva vi vil gjøre i timene, for eksempel i alle andre fag, så er det bare liksom å høre på læreren, og de bestemmer hva vi skal gjøre, men i den timen så kan vi liksom være med på å bestemme hva vi skal øve på og hvordan vi skal komme frem til å bli et bedre lag da.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Mye tyder på at elevene får en følelse av autonomi gjennom elevmedvirkning, noe de beskriver som gøy fordi det skiller seg fra andre fag. Gjennom elevmedvirkning der elevene får mulighet til å skape sin egen undervisning, blir elevene mer delaktige gjennom hele læringsprosessen, som gjør at elevene føler et større eierskap til innholdet og det de skal lære.

## **5.2 Elevene evner å trekke linjer og se sammenhenger**

For å oppnå dybdelæring, er man blant annet ute etter at elevene skal evne å trekke linjer og se sammenhenger. Dette datamaterialet viser hvordan elevene etter perioden med Sport Education har tilegnet seg en forståelse som gjorde elevene i stand til å bruke kunnskapen inn i andre situasjoner, både i og utenfor skolen. Noe av det elevene trakk frem, og som de så verdien av å lære seg, var evnen til å kunne samarbeide:

*«Man trenger jo samarbeid i ganske mye. Hvis man spiller håndball, fotball, hva enn man spiller som samspill, eller lagspiller i gymmen, så må man jo samarbeide med det laget man har fått.»*

*«Vi må jo ha samarbeid hvis vi skal lage en presentasjon i musikk, så må man jo snakke sammen og samarbeide om å lage den presentasjonen.»*

*«Samarbeid; man må jo samarbeide i nesten alt man gjør, og da er det jo bra at vi lærer det der, sånn at vi kan få bruk for det i egentlig alt annet vi gjør i livet.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Elevene peker på at Sport Education har et bredt læringsutbytte. Hovedmålet med modellen er å gi elevene en autentisk idrettsopplevelse hvor fokuset ikke bare ligger på innlæring av teknikker, men elevene skal gjennom hele perioden være bevisst på og utvikle ferdigheter som kreves for å kunne være en bidragsyter innad i et lag. De viser en tydelig forståelse av hva samarbeid egentlig dreier seg om; hjelpe og instruere hverandre, kommunikasjon og fordeling av ansvar. Elevene trakk frem noen gode eksempler på deres forståelse av hva samarbeid innebærer, og hvordan det kan brukes i situasjoner utenfor kroppsøvingstimene:

*«I så fall gruppeoppgave i sånn, norsk eller samfunnsfag eller et eller annet sånn der, så må man jo samarbeide, og bli enige om hvilke roller man skal ha for hva man skal finne ut. Hvis det liksom er forskjellige spørsmål og sånn.»*

*«Ansvar også, sånn som treneren som tar ansvar for øvelsene, men hvis det er en presentasjon som skal lages, så er det jo kanskje en som må ta ansvar for at det blir jobbing og at det skjer noe i timen.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Når elevene forstår hva samarbeid dreier seg om og mestrer det, ser de også meningen med å lære det. Ved å erfare hva godt samarbeid kan skape, blir det lettere for elevene å se at dette er en egenskap som kommer godt med også videre i livet. En sammenheng som flere av elevene trekker frem, hvor samarbeid ses på som svært relevant, er jobbrelevante situasjoner:

*«Jeg jobber på Mc´ern da, men da må man jo- hvis, man må jo på en måte jobbe sammen på å få ut bestillingen, og da må man «Okay, jeg gjør den oppgaven her, du gjør den oppgaven der, en snakker med kundene», også går vi og samarbeider på det.»*

*«Fordeling av oppgaver og sånn. På jobb da. Fordi det er jo vanligvis en sånn liste der man ser hva man må gjøre og ikke, så da er det jo ganske smart å se at liksom «Jeg kan gjøre den, så kan du gjøre den», også bare fordeler man oppgaver litt sånn jevnt, sånn at ikke en gjør alt og en gjør ingenting på en måte. Så bli enige.»*

*«Men jeg tror det er positivt med det at vi har samarbeid i gymmen, også drar vi opp gruppearbeid i andre fag, så har vi lært litt å..»*

*«Ja, liksom at det er en sammenheng, at det ikke er noe helt forskjellig.»*

*(Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

I sitatet ovenfor kommer det tydelig frem at elevene ser verdien av å kunne samarbeide, fordi de har tilegnet seg en forståelse som gjør de i stand til å ta i bruk samarbeid i mange ulike situasjoner. Evnen til å samarbeide gjør de ikke bare i stand til å gjennomføre de ulike arbeidsoppgavene en jobb krever, men er også med på å bidra til et sterkere samhold og økt engasjement, noe som også er et sentralt mål i Sport Education. Et annet mål med modellen, er relasjonsbygging, som flere av elevene trekker frem som et resultat av godt samarbeid i form av kommunikasjon:

*«Du snakker jo også- vi har lært å snakke positivt i volleyballen, og det kan vi jo ta med oss når vi for eksempel snakker med venner og hvis de sliter og sånt da, snakke positivt.»*

*«Det kan jo bidra til et bedre vennskap da, for eksempel. Hvis den personen har det dårlig, så kan du heller sette deg ned og snakke med personen og få den i litt bedre humør.»*

*«Det skiller seg ganske veldig ut, for ellers pleier du ha med vennene dine, men her er det liksom andre som du ikke vanligvis er like mye med da. For jeg tror det er veldig greit at vi har så mye fokus på det, du får liksom blitt kjent med de du vanligvis ikke er med i gymtimene. Det tror jeg er veldig bra.»*

(Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Her viser elevene hvordan samarbeid kan ha en verdi på et menneskelig plan. Gjennom fokuset på sosial læring i form av samarbeid, dannes altså grunnlaget for relasjonsbygging, hvor allerede eksisterende relasjoner kan styrkes og nye relasjoner kan oppstå. Et læringsmiljø med en kultur der elevene er bevisste på å løfte hverandre gjennom kommunikasjon, kan bidra til å skape trivsel og trygghet. Samtidig vil et læringsfellesskap der elevene har gode relasjoner til hverandre, være et godt utgangspunkt for utvikling av kompetanse, både faglig og sosialt.

### **5.3 Tid skaper forståelse, mestring og mening**

Tid er et sentralt element innenfor dybdelæring. I det følgende datamaterialet kommer det frem at tiden elevene får til å jobbe med læringsutbyttene i modellen, muliggjøre en gradvis og helhetlig utvikling av forståelse. Gjennom intervjuene uttrykker elevene en opplevelse av at modellen gir dem en mer helhetlig forståelse av den kunnskapen de tilegner seg, fordi de får jobbe med det samme over tid:

*«Det var mye mer negativt før. Det er mer positivt nå, nå som man liksom forstår litt mer av spillet.»*

*«Også før, de første gangene i åttende vi hadde volleyball, så var det jo ikke bare volleyball. Det var litt sånn andre ting ved siden av også, det var ikke bare volleyball med en gang fordi vi forstod ikke alt med en gang. Så det var liksom vanskelig å lære det først, fordi serve og sånn tok litt tid.»*

*«Men vi fikk jo vite sånn basic hva man skal gjøre i åttende og sånn, vi lærte jo først sånne teknikker, og hvor man skulle stå på banen og litt sånn forskjellig. Også har vi jo bare forbedret teknikkene våres etter hvert.»* (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Da elevene startet perioden med Sport Education i åttende klasse, er det tydelig at kroppsøvlingslærerne tilpasset undervisningen, slik at elevene ikke ble kastet ut i noe de selv ikke

hadde forståelse for eller mulighet til å gjennomføre. Skal man mestre volleyball og få til spillet, krever det både sosiale og idrettstekniske ferdigheter som det tar tid å tilegne seg. Det at kroppsøvingslærerne jobber etter denne pedagogiske modellen, gjør også at de vet at de har god tid, både underveis i perioden, men også fordi den samme perioden går igjen i niende og tiende klasse. Ved en mer tradisjonell tilnærming til undervisning av idretter, ser man ofte at variasjonen av idretter er større, men det kan igjen gå på bekostning av tiden elevene får til å lære seg og mestre hver idrett. Elevene beskriver en progresjon i undervisningen, som gjør at de går fra å være mer negativt innstilt i åttende, til at de i tiendeklasse har tilegnet seg en forståelse for spillet, og ser derfor meningen med og er positive til å jobbe over lengre tid. Samtidig som de tilegner seg en forståelse for spillet, forteller de også at de får en forståelse for hverandres ferdighetsnivå:

*«Hvis du har spilt med de samme spillerne siden åttende, da vet du jo hvor gode de har blitt, og hva de kan og hva de ikke er så gode på. Men hvis vi hadde hatt helt nye lag nå, så hadde det ikke vært sikkert vi hadde lært hverandres nivå og hva vi måtte øve på, og sånt med en gang. Så da måtte man jo ha snakket sammen.»*

*«Ja, fordi vi har jo lært helt siden 8., også kjenner vi jo mange av de innafor laget, så vi vet jo hva mange av oss trenger å øve på.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Elevene forteller at perioden med Sport Education baserer seg på elevmedvirkning, hvor de selv står ansvarlig for innhold og planleggingen av lagets treninger. For at de skal lykkes med å legge opp økter som passer sitt lag, må de kjenne til hverandres styrker og svakheter. Til forskjell fra en mer tradisjonell undervisningsmetode, er de her del av det samme laget gjennom alle tre årene. Det kommer frem at de utvikler forståelse for sitt eget og lagets ferdighetsnivå, samtidig som de ser hvilken betydning dette kan ha i planleggingen for å skape læring og utvikling, både individuelt og kollektivt. Videre trekker noen elever frem hvordan relasjoner og kommunikasjon kan være med på å skape utvikling:

*«Så er det enklere å gi god kritikk, sånn kanskje du burde gjort det istedenfor det og sånn, fordi man har blitt bedre til å ta imot kritikk selv. For før så var man jo sånn der «Ja, men det jeg gjør er sikkert bra nok, så jeg trenger ikke å få hjelp av deg nå». Mens nå hører man kanskje på hva de andre har å si, og kanskje «ja, det var en god idé», og at man kanskje er mer åpen for hva andre sier og ikke bare tenker på hva man selv har lyst til å gjøre på en måte.»*

*«Så vi har blitt godt kjent gjennom laget da, og da lærer vi hvordan vi klarer å spille sammen og snakke sammen, og se hvem som er gode på det og hvem som må øve mer der og sånn.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Fordi de er del av det samme laget, skapes det relasjoner som gjør at elevene flytter fokus fra seg selv, til å se seg selv som del av en enhet. Relasjonene gjør at de blir mer åpne for tilbakemeldinger fra medelever, ved at de gjennom relasjonsdannelse også lærer seg hvordan man kan kommunisere på ulike måter med ulike mennesker. Det at elevene har en forståelse for hvordan man kan tilpasse kommunikasjonen for å nå inn til ulike mennesker, kan bidra til et trygt læringsmiljø der alle føler seg sett og hørt. Samtidig som elevene får god tid til å skape relasjoner, danner også tid et grunnlag for at elevene skal oppleve mestring:

*«Perioden er så lang, at du må på en måte sette deg ned og planlegge, altså når man får frie tøyler over en så lang periode, og man har satt seg et mål, så må man faktisk sette seg ned og planlegge og gjøre noe selv for å få ting til å fungere da. Også rekker man jo faktisk å nå målene sine også.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Elevene beskriver her en opplevelse av mestring fordi de får tid til å nå målene de setter seg. Det at elevene setter seg mål, er ikke noe som nødvendigvis skiller seg ut fra andre perioder i faget. Derimot er det at de opplever å bli gitt tiden til å jobbe strukturert for å nå målet, gjennom planlegging og tilrettelegging av treninger, noe de ikke nødvendigvis får tiden til i andre deler av faget. Elevene kommer med noen eksempler der de opplever at tid er sentralt for å nå målene og oppnå mestring:

*«Og så når vi har en så lang periode med en sport, så er det bedre- eller liksom lettere å bli god i det da og nå målene sine, liksom. Tenker det er bedre å ha gått gjennom en sport ganske lenge og bli god på det, enn å bare kunne gå gjennom flere sporter hver uke, og bare bytte hele tiden, så ikke blitt god i det hele tatt.»*

*«Og så hvis man har det over en lengre periode, så kan man jo også føle at man kan faktisk bli god til noe. Det følte jeg.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Her trekker elevene frem noen konkrete fordeler med Sport Education sammenliknet med deres erfaringer knyttet til en mer tradisjonell undervisning. Hovedmålet med Sport Education er som tidligere nevnt at elevene skal oppnå en autentisk idrettsopplevelse, noe som forutsetter mestring.

Deres beskrivelse av erfaring med undervisning hvor de gis kortere tid til å lære seg en idrett, tyder på at mestringsfølelsen ofte uteblir. I Sport Education opplever elevene en større grad av mestring, fordi de rekker å danne seg en mer helhetlig forståelse for idretten.

*«Jeg har hvertfall følt at jeg har skjønt mye mer når man kan gjøre en feil en gang, også hører man at det er feil, og så leser man reglene, og så får man en mer forståelse på hvordan spillet egentlig fungerer. At det på en måte blir mer ekte enn om det bare hadde vært sånn- ikke Sport Education, men bare sånn korte perioder. Da hadde man ikke fått hele opplevelsen på en måte.»*

*«Ja, for man lærer jo av feilene sine, at man gjør jo ikke- eller kan jo hende at man gjør samme feil flere ganger, men på et eller annet tidspunkt, så vil man lære av den feilen, og utvikle seg til å bli bedre.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Elevene viser at de ser meningen med og nytten av å gjøre feil, ved at de kan bruke feilen til å skape utvikling og mestring. Det at Sport Education strekker seg over en lengre periode enn det undervisningen i andre deler av faget gjør, som de beskriver som «korte perioder», trekkes frem som grunnen til at de oppnår en helhetlig opplevelse av idretten. Det at elevene føler de får tiden de trenger for å reflektere rundt egne feil, gir de også muligheten til å gjøre justeringer. Når en elev gjør noe som er feil, kommer det frem at de ofte får tilbakemelding fra medelever om hvordan de kan gjøre det riktig. Viktigheten av lagsammensetting kommer frem i elevenes beskrivelse av at det i all hovedsak er elevene selv som skal gi hverandre tilbakemeldinger. Lagene skal fungere som små læringsgrupper, hvor elevene skal lære seg å spille på hverandres styrker og svakheter. Når en elev gjør en feil, er det derfor stor sannsynligheten for at en lagspiller kan komme med konstruktiv tilbakemelding med tips til justeringer. Det at lagene er satt sammen på denne måten, gjør at elevene får en mer helhetlig forståelse og en mer autentisk opplevelse av idretten. Det å være del av en slik lagsammensetning over tid, vil tydeliggjøre prosessene som skjer innad i laget:

*«Og liksom når du har et lag som du har hatt i så mange år, i tre år; du ser jo prosessen i hele laget, hvordan alle sammen utvikler seg, for det er jo det laget du har hatt hele tiden. Det er jo veldig gøy!» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Her kommer det tydelig frem at elevene ser meningen med måten Sport Education er strukturert på, fordi det med tid skapes en forståelse for både egen og andres læringsprosess. Det å oppleve mestring og kunne påvirke utvikling, både hos seg selv og hos andre, er gøy. Når noe er gøy, er det

også lett å se meningen med det man gjør. Aktivitet som skaper glede og mening, kan gjøre at elevene ønsker å bygge videre på disse erfaringene:

*«Ja, det å vite at «Okay, volleyball er gøy», eller det er gøy å spille med andre, og det er gøy å være på et lag for eksempel. Det kan hende at du begynner på en annen aktivitet på grunn av det at du synes at lagmiljøet er veldig bra.»*

*«Det å ha glede av å være litt aktiv. Det kan være en ting. Da kan man jo starte på et lag da; håndball, fotball og volleyball.»*

*«Det kan jo gjør at man får lyst til å være mer aktiv da, eller ikke bare sitte inne, men komme deg litt ut og gjøre litt andre ting.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Elever stiller med ulike forutsetninger, og det gjelder å gi alle elever positive erfaringer knyttet til fysisk aktivitet, slik at alle kan få oppleve å få til noe med kroppen sin. Lykkes man med dette, vil det øke sannsynligheten for at de søker miljøer utenfor skolen der de kan bygge videre på disse erfaringene. Her kommer det tydelig frem at dersom elevene gjør seg positive erfaringer i volleyball, og opplever glede ved å være i aktivitet, er dette noe som kan føre til at elevene søker den samme opplevelsen også i andre situasjoner.

Enten det er den sosiale delen av å være med på et lag, eller om det er å mestre en teknikk eller selve idretten de synes er gøy, vil det uansett kunne bidra til å styrke forutsetningene hver enkelt har for å ivareta en aktiv livsstil.

## **5.4 Elevene trekker frem erfaringer knyttet til utfordringer**

Det å delta i en periode med Sport Education, krever at elevene fyller noen roller og at de tar det ansvaret som følger med de ulike rollene. Dette kan oppleves som nytt for mange, kanskje spesielt for de elevene som ikke har deltatt i lagidretter utenfor skolen tidligere. Samtidig som en fast lagsammensetning med gitte roller over tid skal være med på å skape den autentiske idrettsopplevelsen modellen er ute etter, er nettopp dette også opphavet til utfordringene elevene beskriver å ha opplevd underveis i perioden:

*«Det som er både positivt og negativt da, er jo at vi har hatt samme lag i 3 år nå, og hvis det kommer noen som er villig til å arbeide er det jo veldig bra, for da kan du bygge på hverandre i tre år, men hvis du har noen som ikke er der eller som ikke er like mye med, som er sånn «nææ, gidder ikke helt å være med», så blir det veldig vanskelig for da må du ha de i tre år uten at de gjør noe. Da må du liksom jobbe rundt dem da, for du får ikke dratt dem*



*med, for de har liksom ikke noe interesse for det uansett. Det er det som er litt sånn negativt, og det er vanskelig å jobbe med hvis de ikke er med da.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Eleven kommer med gode refleksjoner rundt hvilke utfordringer som kan oppstå ved å beholde det samme laget over tre år. Som nevnt tidligere skal elevene i Sport Education jobbe med å utvikle evnen til å ta ansvar for egen og andres læring, gjennom samarbeid og kommunikasjon. Her trekker eleven frem at dette ikke nødvendigvis er så enkelt å få til, fordi elevene innad i hvert lag stiller med ulike forutsetninger og holdninger til opplegget. Hen understreker også at det å komme på lag med noen som ikke legger ned den innsatsen som forventes, stiller større krav til resten av laget. En annen elev trekker frem utfordringer fra et trenerperspektiv knyttet til lærerens rolle som veileder:

*«Det er jo veldig positivt, da kan du jobbe med akkurat det du trenger. Også kan det være litt negativt fordi det kan hende at du ikke får like mye oppfølging som hvis du hadde hatt en time som er i regi av lærer. Du har jo for så vidt mulighet til å spørre en lærer; «Hvordan er det man gjør det?», men det er vanskelig å sette opp en hel økt, for det kan ikke bare være deg som gjør det, du må liksom ha med laget. Så det kan være vanskeligere, men som regel blir det løst ganske greit.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Eleven synes det kan være utfordrende å stå i en trenerrolle med ansvaret for å få lagets økter til å fungere som tiltenkt. Videre uttrykkes det at trenerrollen er avhengig av resten av laget for å lykkes med planleggingen, spesielt når læreren ikke er like aktiv med oppfølging som i en annen type undervisning. Tidligere har de vært vant til at undervisningen har vært i regi av læreren, hvor det er lærerens ansvar å se hvilke tilbakemeldinger og instruksjoner elevene trenger. Her er det opp til elevene å se sine egne og lagets behov, og vurdere hvilke spørsmål laget selv kan finne svar på og når det er mest hensiktsmessig å få hjelp fra læreren. Til tross for at treneren har muligheten til å henvende seg til læreren når hen lurer på noe, kan det oppleves som utfordrende å stå ansvarlig for lagets økter, spesielt hvis treneren føler at hen ikke har laget med seg. En annen elev trekker frem utfordringer som kan oppstå i forbindelse med uenigheter innad i laget:

*«Det kan jo være noe negativt med det å ha ansvar, fordi det er jo et lag på sånn si åtte da, også er det en som skal ha ansvar over sju andre, og da er blir det jo alltid noen som er uenige. Og det kan være litt negativt, for da blir jo den ene mer negativ enn de andre på en måte. Å kanskje det ikke blir like bra sånn samspill eller noe som det burde ha vært, fordi man ikke alltid kan få viljen sin.» (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)*

Her kommer det frem at avgjørelser som tas av treneren på vegne av laget, kan skape uenigheter, noe som kan gå på bekostning av lagets evne til å samarbeide. Det er treneren som har siste ordet og som må komme med en løsning ved eventuelle uenigheter. Dersom dette er en løsning som ikke tilfredsstillter hele laget, kan situasjonen oppleves som urettferdig for den eller de elevene som ikke føler seg hørt. Samtidig kan treneren oppleve slike situasjoner som ubehagelig, der hen må ta avgjørelser på vegne av medelever som viser misnøye. Som medspiller må man forholde seg til at en jevnaldrende person skal ta avgjørelser og bestemme, noe som er utfordrende og krever modenhet. Dette kan oppleves som nytt og utfordrende for mange. En annen elev forteller at de blir gitt mye ansvar, og at hen har erfart utfordringer med å få alle til å ta dette ansvaret på alvor:

*«Hvis man har veldig mye ansvar selv, så er det jo mulig å tulle bort all tiden hvis man ikke har hatt ansvar før på en måte. Så det er sikkert noen lag som gjør det. Eller at noen har mer negativitet enn andre lag eller noe. Sånn, at de har sånne straffer som 10 push ups og sånn hvis man banner eller noe, men kanskje det ikke hjelper med de straffene eller noe, sånn at de bare fortsetter å si stygge ting til hverandre. Det var noen lag i fjor som måtte snakke med læreren fordi det var veldig mye stygg prat innad i laget.»*

*«Ja, og hvis du ikke tar ansvaret på alvor, at du ikke bryr deg så mye, hvis du tenker at «Nå har jeg selv ansvaret, men nå er ikke lærerne her, så da kan jeg bare gjøre som jeg vil» liksom. Så da misbrukes det ansvaret da, og det kan jo være litt negativt.»* (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Hvor langt elevene er i sin mentale utvikling og modenhet, vil variere i den alderen de er i disse tre årene. Elevene erfarer at det for mange kan være utfordrende å ta det ansvaret som kreves, fordi det forutsetter en viss grad av modenhet å være i stand til og se nytten av å ta ansvar for egen læring. Dette medfører også utfordringer for de elevene som er klare for å ta dette ansvaret, men som kommer på lag med noen som ikke er det. I begynnelsen av perioden, utarbeider elevene noen sosiale regler som skal gjelde for laget. Det er tydelig at disse reglene kan oppleves som utfordrende å forholde seg til. Når ikke alle på laget evner å ta det ansvaret med å forholde seg til disse reglene, faller noe av hensikten bort. I sammenheng med dette, trakk også en elev frem en utfordring knyttet til rollen som dommer:

*«Ja, kanskje litt ekstra, siden det ikke er voksne, det er medelever, så det er .. ja. Men så er det veldig mange som ikke følger med også, som er opptatt av andre ting, og så glemmer de å gi poeng, og så.. ja.»* (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Det kan være en utfordring som spiller å måtte rette seg etter og høre på en dommer som også er medelev. Som dommer har man ansvar for å lære seg reglene godt, kunne poenggivning og være fokusert under kamper, slik at det blir mest mulig nøytral og rettferdig dømming. Det å forholde seg til en dommer vil bli ekstra utfordrende dersom eleven som står i dommerrollen, ikke har tatt rollen og ansvaret sitt på alvor. En annen utfordring som belyses, er knyttet til lærerens vurderingspraksis:

Elev: *«Det med roller handler jo om at noen må ta mer ansvar.»*

Kristine: *«På hvilken måte tenker du da?»*

Elev: *«Hvis du tar ansvar, så viser det hvertfall at du er interessert. Så jeg syns det på en måte er litt teit at de vanlige, som ikke har en spesiell rolle, ikke får vise seg like mye frem.»*

Kristine: *«Så du tenker at det er noe negativt?»*

Elev: *«Ja. Lærerne må være obs på det når de vurderer hvertfall, når de gir karakter. At ikke de som har mer synlige roller automatisk får bedre karakter enn oss andre da. Men at alle, hvis de tar ansvar, kan få like bra karakter.»* (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Elevene beskriver en slags misnøye til at rollene kan legge føringer for hvem som får vist seg mest frem og dermed hvem som har best forutsetninger for å oppnå en god karakter. I en trenerrolle har man et større ansvar og flere arbeidsoppgaver gjennom perioden, sammenlignet med en spillerrolle. De ser på det som mer utfordrende for elevene i spillerrollen å få vist seg nok frem, og trekker frem viktigheten av at læreren ikke lar dette påvirke vurderingspraksisen. I en samtale mellom to av elevene, ble det trukkes frem at perioden for noen kunne oppleves som lang og repetitiv:

*«Jeg opplever det egentlig ganske bra. Men sånn generelt med volleyball; det tar lang tid ass. Det er nesten tre måneder med bare volleyball. Jeg kan ikke se for meg at andre skoler gjør det.»*

*«Og vi går jo liksom glipp av det de andre gjør da, for eksempel vi får ikke like mye badminton, får ikke det bredere aspektet da. Det blir jo nesten toppidrett volleyball det vi driver med. Det er jo det da! Vi har jo volleyball hver økt!»* (Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Det blir her tydelig at denne praksisen skiller seg fra hvordan de tidligere har erfart at idretter og aktiviteter har blitt lagt opp i kroppsøving. Med kortere og mer intensive perioder, har de rukket å komme gjennom flere idretter, men progresjonen og lagfølelsen de oppnår i Sport Education uteblir. Det at de ikke kjenner til noen andre skoler som praktiserer på samme måte, gjør at noen elever

føler de går glipp av det som andre skoler kanskje gjør. Fremfor å se verdien av å fordype seg i en idrett, kan noen føle at det blir snevert å ha volleyball hver eneste kroppsøvingstime i ti uker på rad. Samtidig som noen elever savner variasjon av idretter, trekkes det også frem at noen savner at man også kunne variert og byttet mer på rollene i løpet av periodene:

*«Ja, jeg føler kanskje at man kan bli litt lei da, som for meg, som planlegger økter hele tiden. Det er det mye av samme liksom. Altså, volleyball er gøy, men det er det samme hele tiden.»*  
*«Sånn som de som er trenere da. Kanskje det hadde vært gøy å bytte på hvem som er treneren hver uke, at man får ny, liksom bytte på hvem som planlegger øktene, så ikke alt ansvar havner på en person. Da er det veldig lett å bli lei, hvis det gjennom tre måneder og i løpet av alle tre årene, er samme person som planlegger økta hver eneste trening liksom.»*

(Fokusgruppeintervju, 13.12.21)

Elevene trekker også frem at de savner variasjon når det kommer til fordeling av rollene. Det at en elev står i den samme rollen som trener gjennom alle periodene, trekkes frem som en potensiell utfordring. Til tross for at laget skal komme med innspill til treneren og delta i planleggingen av økter, kommer det frem at elevene kan oppleve perioden som noe ensidig når det er samme personen som har hovedansvaret. Elevene presenterer derfor en løsning på dette, ved at flere får prøve seg på å planlegge økter, slik at dette ansvaret fordeles blant alle på laget.

## 6 Diskusjon

I denne masteroppgaven har vi sett på noen elevers erfaringer med Sport Education som undervisningsmodell i en norsk kroppsøvingsskontekst. Med utgangspunkt i funnene som ble presentert i resultatkapittelet, ønsker vi i diskusjonskapittelet å drøfte funnene i lys av relevant teori om læring og dybdelæring. Diskusjonskapittelets oppbygging baserer seg på samme struktur som resultatkapittelet, der vi i første delkapittel går inn på elevenes erfaringer knyttet til læringsutbytte og kompetanse, før elevenes evner til å trekke linjer og se sammenhenger blir diskutert. Videre vil vi se på funnene om at tid skaper forståelse, mestring og mening, før vi avslutningsvis drøfter hvilke utfordringer som kommer frem knyttet til å skape dybdelæringsprosesser i undervisning med Sport Education.

### 6.1 Elevene opplever økt læringsutbytte og kompetanse

Da fokusgruppeintervjuene ble gjennomført som datainnsamling til denne masteroppgaven, var elevene i en avsluttende fase på sitt siste år med Sport Education. Etter å ha vært gjennom Sport Education alle tre årene på ungdomsskolen, kommer det frem av elevenes beskrivelser at undervisningsmodellen har gitt resultater. Elevenes forteller blant annet at de gjennom perioden har utviklet evnen til å ta større ansvar i selve undervisningen og større ansvar for egen læring, samt evnen å kommunisere og samarbeide. Det kommer også frem at elevene selv skildrer en utvikling av kompetanse som de kan bruke på tvers av fag, som ifølge Bolstad (2020, s. 14) er et av tre punkter som er sentrale for å definere dybdelæring. For det første beskriver elevene i resultatkapittelets første delkapittel at de opplever et økt ansvar i undervisningen ved å inntre i ulike roller. Med dette utdyper de ikke bare at de får et større ansvar for sin egen læring, men viser reflekterte tanker rundt hvordan det også påvirker også andres læring. For det andre beskriver elevene at læringsgruppene tvinger dem til å kommunisere og samarbeide for å utvikle hensiktsmessige treningsøkter, der alle på laget blir inkludert og tatt hensyn til. Dette henger også sammen med elevenes opplevelse av læreren som en veileder i Sport Education, kontra læreren som en instruktør i en mer tradisjonell undervisning. Til slutt kommer det frem at deres opplevelse av undervisningen som helhet gjør at de føler seg mer inkluderte i egne læringsprosesser, nettopp fordi de får større frihet når det kommer til å løse oppgaver på sin egen måte. Funnene tyder på at Sport Education bidrar til individuell og sosial utvikling i form av ansvar og samarbeid, noe som samsvarer med de funnene Wallhead og O'sullivan (2005, s. 181) gjorde i sin studie.

Med fokus på hva elevene faktisk har lært gjennom perioden med Sport Education, kommer det tydelig frem at elevene opplever at de ikke bare blir fortalt av læreren hvilke regler som gjelder for volleyball, men at de ofte lærer reglene av hverandre. Basert på elevenes egne erfaringer, ser vi tydelige tegn til læring i en slik utviklingssone som Vygotskij presenterte i teorien om den proksimale utviklingssonen (Witteck, 2012, s. 106). Dette er ikke eksklusivt for læring av idrettsrettede regler, men også de sosiale reglene. Ved å ta del i et lag, hvor man er bevisst på og også forholder seg til et sett med sosiale regler, legges det til rette for et bredere læringsutbytte enn i en tradisjonell periode med volleyball. Disse sosiale reglene ligger ikke kun til grunn for at elevene skal holdes innenfor visse rammer, men blir også en del av lagets felles ansvar for å lykkes.

Man kan på den andre siden diskutere om elevene ville hatt større nytte av å lære reglene på en mer effektiv måte. En fordel med en mer effektiv måte å lære alle reglene på, kan være at elevene får til en mer uavbrutt spilldel fortere, der de slipper å korrigere på medelever som ikke har helt kontroll på alle reglene. Dersom alle elevene kan reglene på forhånd, kan det også tenkes at elevdiskusjoner og krangler, der to lag er uenige i reglene, kan bli forekomme sjeldnere. I andre situasjoner, som der elevene forventes å kunne alle reglene, kan det oppstå usikkerheter hos elever som ikke har full oversikt over alle reglene. Enten om det er tilsiktet eller utilsiktet at de ikke har evnet å forstå reglene, kan dette føre til uroligheter innad i lagene.

Læringsutbyttene elevene sitter igjen med, ved at de selv må ansvar for de forskjellige rollene som kreves i Sport Education, kommer også til syne. Elevene beskriver at de gjennom perioden er nødt til å øve på det å respektere og forholde seg til en jevnaldrende person med en rolle som er gitt myndighet, som for noen kan oppleves som svært utfordrende. Mestrer man dette, er dette noe som kommer godt med utenfor skolen og senere i livet. På den ene siden vil det at elevene får ansvar for forskjellige roller i alt fra organisering til gjennomføring, kreve at elevene tar ansvaret for egen læring, som igjen kan være med å skape en sterkere tilknytning til det de faktisk skal lære. Säljö (2015/2016, s. 33) trekker «personlig engasjement i situasjoner» frem som et krav for at mennesker skal lære av aktiviteter og erfaringer. Med det ansvaret elevene blir gitt i perioden med Sport Education, vil dette kunne bidra til å skape et personlig engasjement hos hver enkelt elev, i ulike lærings situasjoner. Når elevene stilles ansvarlige for sin egen læring, ved å ta del i organisering og gjennomføring av økter, vil dette personlige engasjementet kunne vekke en nysgjerrighet og et ønske om å lære for sin egen skyld, fordi elevene opplever undervisningen som relevant og nyttig. Dette beskriver Bolstad (2020, s. 16) som en av de fire forutsetningene som må ligge til grunn i all

undervisning for at dybdeløring skal kunne skje, nemlig at elevene ser meningen med undervisningsinnholdet og det de skal lære.

På en annen side kan rollene og det ansvaret som medfølger, for noen elever oppleves som noe så krevende, at de enten velger å tulle det bort eller at de i verste fall kan oppleve det som en billett ut av kroppsøvingstimen. Dette vil eksempelvis gjøre seg gjeldende dersom en elev har fått ansvaret for å dømme en kamp gjennom rollen som dommer, men ikke har tatt ansvaret for å lære seg reglene, eller rett og slett synes det ble for vanskelig å lære seg, forstå og praktisere alle reglene. Dette vil for eleven kunne oppleves som ubehagelig, noe som igjen kan resultere i et lavt personlig engasjement videre i faget. Samtidig er dette noe som ikke bare går utover eleven som står i den aktuelle rollen som dommer, men det vil også påvirke de to lagene som deltar i selve spillsituasjonen. Det blir dermed svært viktig at rollene respekteres og at hver enkelt elev tar ansvar for sin egen læring, enten det innebærer å lære det selv eller ved å få medelever, eventuelt lærer til å forklare og vise. Sport Education avhenger av at elevene utvikler en forståelse som gjør dem i stand til å bruke reglene, enten som spiller, dommer eller i en annen rolle, for at undervisningen skal fungere som tiltenkt.

Gjennom elevenes beskrivelser kommer det frem at de innehar en forståelse av ansvaret de selv har for at medelever skal føle seg trygge og inkluderte i kroppsøvingstimene. Det å føle seg som en del av et trygt og godt skolemiljø, presiseres i opplæringsloven §9 A-2 som en individuell rett alle elever har (Opplæringslova, 1998, §9 A-2). Til tross for at det i all hovedsak er læreren som står med ansvaret for å skape et læringsmiljø der alle føler seg trygge og inkludert, er det tydelig at elevene både er innforstått med og villige til å ta ansvaret de har fått om å skape et læringsmiljø som er trygt og inkluderende. Et av funnene som viser at elevene evner å ta dette ansvaret, er hvordan de i innad i læringsgruppene ser på feil og nivåforskjeller som grunnlaget for videre utvikling. Et eksempel på dette er elevenes beskrivelse av at feil ofte resulterer i tilbakemeldinger fra medelever, i form av korrigerende og instruksjon, som gjør at de prøver på nytt, på en ny måte. Vi ser dermed at læringsgruppene, altså lagene, fungerer som tiltenkt, ved at elevene i denne perioden ikke ser på feiling og nivåforskjeller som et hinder for læring, men snarere tvert imot som en god måte å lære på. Her tydeliggjøres noen elementer fra det sosiokulturelle læringsperspektivet og den proksimale utviklingssonen ved at elevene innad i et lag besitter ulike kunnskap, og at de gjennom kommunikasjon i form av korrigerende og instruksjon, er i stand til å lære noe av en medelever som de selv ikke kunne fra før eller hadde klart å lære alene. Gjennom elevenes refleksjoner og beskrivelser av hvordan de jobber for å skape et læringsmiljø der det å feile kan brukes til å lære, og

hvor nivåforskjeller kan fungere som en styrke, tyder det på at man i undervisningen har lykke med å tilrettelegge for kjerneelementet om deltakelse og samspill. Dette kjerneelementet beskriver viktigheten av at elevene reflekterer over likeverd og at de anerkjenner ulikheter helt uavhengig av forutsetninger (Udir, 2020, s. 2-3). Dybdelæring handler ifølge Birch et al. (2019, s. 13) om at man må prioritere det som er det viktigste i faget, og det er nettopp kjerneelementene som skal representere det viktigste faglige innholde som elevene skal arbeide med i hvert fag (Udir, 2019b) Det er derfor avgjørende at kjerneelementene får sin plass i undervisningens innhold, fordi det er disse som skal danne grunnlaget for at elevene over tid «utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Udir, 2019b).

Videre kommer det frem av elevenes refleksjoner knyttet til lag og kommunikasjon innad i lagene, at lagene kan bli sett på som et faglig fellesskap. Med lærerne som veiledere, vil elevene i større grad være nødt til å støtte seg på hverandre innad i lagene. Et faglig fellesskap vil dermed ses på som et fellesskap der alle innad i lagene bidrar ved å dele kunnskap og bruke sine styrker for å skape faglig utvikling hos seg selv og andre. Når elevene tar del i slike faglige fellesskap, legges det til rette for at det utvikles en dypere forståelse, særlig gjennom dialogen som oppstår dersom det er lagt til rette for et læringsfellesskap der alle møter hverandre med respekt (Bolstad, 2020, s. 15). Bolstad (2020, s. 15) understreker viktigheten av at læring bør skje gjennom kommunikasjon mellom elevene, og mener at dette er avgjørende for å oppnå dybdelæring. Selv om elevene viser til refleksjoner som tyder på at læring har oppstått gjennom kommunikasjon i det faglige fellesskapet de er en del av, er det ikke gitt at alle evner å delta i disse samtalerne eller å kommunisere på en tilfredsstillende måte, som gjør at de oppnår dybdelæring. I læringsmiljøer der respekt og trygghet ikke er til stede, vil faren være stor for at enkelte elever ikke tørr å delta i samtalerne som oppstår og derfor heller ikke får øvd på å uttrykke det de mener. Dialogene som foregår innad i laget, vil for disse elevene kunne oppleves som noe de ikke mestrer og som en ekskluderende faktor. Samtidig vil det kun være meningene og synspunktene til de som tørr å si sin mening, som blir tatt hensyn til når øktene skal organiseres og gjennomføres. Det blir dermed tydelig at det ikke er en selvfølge at et lag er i stand til å skape samtaler og kommunisere på en hensiktsmessig måte. Derfor vil læringsmiljøets utgangspunkt kunne være avgjørende for at alle elever deltar i det faglige fellesskapet, som gjennom dialog skal være med på å skape dybdelæring hos alle elever.

En annen faktor som skal fungere innad i dette læringsfellesskapet, og som vil kunne oppstå som et resultat av dialog og samtaler, er samarbeid. For at samarbeidet skal fungere, er det som nevnt tidligere, viktig at elevene som står i rollen som treneren, innehar evnen til å ta hensyn til- og høre



på medelever. Ettersom elevene uttrykker hvordan treneren innehar en form for makt, der det til syvende og sist er treneren som har siste ordet i avgjørelser, er det viktig at resten av laget føler en form for medbestemmelse. Det å føle en form for deltakelse, medvirkning og samarbeid, presenteres i kjerneelement om deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, som noe «nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre» (Udir, 2020, s. 2-3). Når elevene opplever autonomi gjennom elevmedvirkning og innflytelse i undervisningen, legges det også til rette for utvikling av en dypere forståelse, fordi elevene vil føle på et eierskap til innholdet, som igjen gjør at det blir enklere for elevene å se meningen med det de gjør og det de skal lære (Bolstad, 2020, s. 16).

I kroppsøving skal undervisningen legge til rette for at elevene får øve på kritisk tenkning, lære å håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter (Udir, 2020, s. 3). Elevene uttrykker at fordeling av ulike roller, gjør at de ved flere anledninger har opplevd at Sport Education legger opp til at de blir utfordret og må øve på dette. På den ene siden har treneren et ansvar for å inkludere hele laget i utformingen av øktene. Alle skal få muligheten til å få sine meninger og ønsker hørt, og alle skal føle seg sett og respektert. På en annen side er det opp til treneren å ta avgjørelser basert på alle lagspillernes ytrede meninger, hvor det nærmest vil være umulig å tilfredsstille alle til enhver tid. Her vil laget, uavhengig av rollene de står i, komme til å måtte stå i noen krevende situasjoner, hvor det blir avgjørende at de evner å håndtere meningsbrytninger, samt at de klarer å respektere ulikheter og uenigheter.

Samarbeid og kommunikasjon henger tett sammen, der det å samarbeide uten å mestre kommunikasjon, vil oppleves som problematisk. Wittek (2012, s. 95) presiserer viktigheten av språkets funksjon for å tenke og lære sammen. Når elevene mestere det å skape dialog innad i laget, beskriver de at de gjennom kommunikasjon og samarbeider, klarer å skape økter som er relevante og tilpasset dem selv. Hvis treneren konstruerer økter som er utelukkende basert på eget behov og ønsker, vil sjansen for at økten ikke treffer de andre på laget være stor. Undervisningen vinkles i et slikt tilfelle tilbake til en mer instruerende metode, hvor noe av hensikten med Sport Education vil falle bort.

I kroppsøvingslærernes skifte fra en instruerende tilnærming til her å innta en mer veiledende rolle, forklarer elevene at de føler på et større ansvar for å lære av hverandre. En elev beskriver blant annet at de som et resultat av dette, er nødt til å tenke over og danne seg meninger om hva de trenger å øve på, fordi de ikke lenger får instruksjoner fra kroppsøvingslærerne om hva og hvordan de skal gjøre ting. En annen elev følger opp dette eksemplet, med å trekke at de i større grad lærer

av hverandre, fordi de nå blir mer bevisst på hva de selv og andre på laget trenger å øve på, og dersom én elev kan noe som de andre ikke kan, blir den denne elevens oppgave å lære dette til de andre. Bolstad (2020, s. 13) knytter begrepet kroppslig læring og dybdelæring sammen, der han mener at elevenes bevisstgjøring rundt egen læring og læring gjennom kroppen, er med på å legge til rette for dybdelæring. Dybdelæring skjer med andre ord både med kroppen og i hodet. I tillegg spiller den sosiokulturelle læringsteorien, spesielt gjennom den proksimale utviklingssonen, en viktig rolle i en slik læringssituasjon. Ved at elevene er satt sammen i grupper, vil de kunne spille på, og lære av hverandres styrker. Dette kommer tydelig frem gjennom Witteks tanker om stillasbegrepets betydning i en kollektiv setting (Wittek, 2012, s. 110-111). Dersom oppgaven ikke kun er tilrettelagt en enkelt elev, men for en gruppe, vil utviklingen også skje i hele gruppa. Læringen og erfaringene kan i en slik situasjon bli sett på som et kollektivt minne eller som en felles læringspott (Wittek, 2012, s. 111; Säljö, 2015/2016, s. 105-106).

Avslutningsvis presenterer funnene at elevene opplever økt selvstendighet og elevmedvirkning, ved at de er delaktige i egen læringsprosess, spesielt gjennom problemløsende oppgaver og muligheten til å løse oppgavene de blir gitt på forskjellige måter. På bakgrunn av dette, beskriver elevene undervisningen som gøy, sammenlignet med fag hvor de ikke opplever medbestemmelse i like stor grad. Det at elevene får lov til å jobbe selvstendig og bestemme hva øktene skal inneholde ut fra deres egne behov, gjør også at det blir enklere å se meningen med det de gjør. På denne måten er undervisning lagt opp på en måte som gjør at det legges til rette for dybdelæring, nettopp fordi elevene selv opplever mening med det de gjør (Bolstad, 2020, s. 16). En annen beskrivelse som viser til økt selvstendighet, er gjennom de åpne oppgavene de får, der det gis rom for å komme frem til flere måter å løse oppgavene på. Dette krever at elevene er delaktige i egen læringsprosess, fordi de selv står ansvarlige for å skape innhold i undervisningen som fører til læring og utvikling.

## **6.2 Elevene evner å trekke linjer og se sammenhenger**

I overordnet del av læreplanen presenteres en forklaring på hvilken rolle evnen til å se sammenhenger får i arbeidet med å skape dybdelæringsprosesser, der elevene «utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Elevenes refleksjoner antyder at Sport Education legger til rette for at elevene utvikler de ferdighetene som kreves for å ikke bare se, men også bruke, det de lærer i kjente og ukjente situasjoner.

Bolstad (2020, s. 20) ser på fire forutsetninger for at dybdelæring skal oppstå, der den siste forutsetningen handler om at elevene må være i stand til å forstå sammenhenger. Gjennom elevenes beskrivelser ser vi at deres forståelse av samarbeidets betydning, kan ses på som en kobling der de evner å bruke samarbeidsferdigheter inn i andre situasjoner, i faget og i andre fag. De trekker både frem samarbeidets betydning for ulike lagidretter og i lærings situasjoner i andre fag. Evnen til å samarbeide i ulike situasjoner, presenteres i overordnet del som svært relevant for elevenes læring:

I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

De skal dermed ikke kun evne å samarbeide med oppgavene de blir gitt, som forklart i forrige delkapittel, men også samarbeide om å skape et læringsmiljø der de står opp for seg selv og andre. Dette er ikke noe som er eksklusivt for kroppsøving, og vil dermed bli sett på som svært relevant i andre fag også. Funnene viser at de evner å trekke samarbeidsprinsippet ut av kroppsøvingstimene og inn i andre fag i skolen. Ved at elevene forstår hvilken betydning samarbeid har for læring, ser de også nytten av å trekke det faglige læringsfellesskapet fra Sport Education inn i andre fag. Det å inneha en forståelse for når og hvordan en kan anvende det man har lært i kjente og ukjente situasjoner, presenteres i NOU 2015:8 som en faktor til dybdelæring (NOU 2015: 8, kap. 1.1.2).

Videre viser funnene at elevene evner å ta i bruk det de har lært om ansvar og roller inn i andre situasjoner. Deres beskrivelser viser en forståelse for at det ansvaret de gis i Sport Education kan sammenliknes med ansvaret de får i et gruppearbeid i for eksempel samfunnsfag eller musikk. Dette gjelder også for de ulike rollene som eksisterer i et typisk gruppearbeid. Ved å ta i bruk ulike roller på en slik måte at alle bidrar på en eller annen måte, og at alle i tillegg sitter med en forståelse rundt helheten av oppgaven, sørger de for at alle blir inkludert i arbeidet. Igjen blir Säljö (2015/2016, s. 33) sine tanker om at personlig engasjement er en faktor for å lære av erfaringer aktuell. Ved å sørge for at alle tar del i gruppearbeidet, legger gruppen også til rette for læring. Disse refleksjonene viser at elevene har tilegnet seg en kompetanse de evner å bruke i andre fag, som Bolstad (2020, s. 14) trekker frem som et viktig element for å oppnå dybdelæring. Videre trekker han også frem meningsdannelse som avgjørende for at dybdelæring skal skje (Bolstad, 2020, s. 16). Når elevene forklarer at de tar i bruk roller i andre situasjoner der de ser det som nyttig, gir det en tydelig indikasjon på at de ser på bruken av roller som meningsfull.

Det å trekke linjer til situasjoner utenfor skolen blir også sett på som en faktor for dybdelæring. I funnene beskriver en elev at samarbeid er noe alle får bruk for videre i livet, der to elever følger opp ved å presisere og eksemplifisere samarbeids relevans til arbeidslivet. Deres erfaringer tyder på en forståelse av hvilken betydning samarbeid har utenfor skolen, noe som viser at de også ser på utvikling av samarbeidsferdigheter som meningsfylt. Selv om Standal (2019) trekker frem at meningsdannelse ikke alltid oppleves som positivt fordi det ofte kan forbindes med utfordringer, presenterer elevene at det i deres erfaringer knyttes til positive erfaringer.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) utdyper at «alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar». De påpeker også at «samarbeid inspirerer til nytenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Ved å knytte nytenkningens betydning til sammenhenger som avhenger av evnen til å tenke nytt, blir det tydelig hvilken verdifull betydning samarbeid kan ha for elevenes fremtid. I det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i den overordnede delen av læreplanen, sies det at «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Basert på allmennkunnskap om jordens nåværende tilstand, er det tydelig at framtidige generasjoner er avhengige av en endring. Teknologi som tidligere generasjoner har funnet opp, defineres ikke som bærekraftig, samtidig som dagens samfunn forbruker jordens ressurser raskere (Barstein, u.å.). Fremtidens generasjoner avhenger med andre ord av at mennesker evner å samarbeide om å løse morgendagens utfordringer, som krever nytenkning og innovative individer.

Det som er felles for alle fag og situasjoner i skolen, er at elevene alltid vil være en del av et læringsmiljø. For å få til et positivt og inkluderende læringsmiljø, er det mange faktorer som må tas hensyn til. Faktoren som er relevant å trekke inn i denne diskusjonen, er nettopp det at læringsmiljøet skal bygges i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Når det kommer til å se sammenhenger på et menneskelig plan, uavhengig av hvilket fag de deltar i, uttrykker elevene en tydelig forståelse på hva deres handlinger og holdninger har å si for læringsmiljøet. På en måte kan det å øve på positiv kommunikasjon i kroppsøving, utvikle elevene på et helt annen nivå enn det andre fag har mulighet til å legge til rette for. De trekker frem positive sider ved at de i Sport Education har blitt delt inn i lag med medelever de vanligvis ikke ville vært på lag med, og ser at det å samarbeide i nye situasjoner, med nye mennesker, er med på å skape relasjoner.

Et læringsmiljø med en kultur der elevene er bevisste på å løfte hverandre gjennom god kommunikasjon, kan være en viktig faktor for å skape trivsel og trygghet. På den ene siden trekker elevene frem erfaringer og viser forståelse på hvilken effekt positiv kommunikasjon har for relasjoner, uavhengig av hvilke situasjoner de. De trekker frem eksempler som at det å snakke positivt til «venner som sliter» og «snakke med personen og få den i litt bedre humør». I alle situasjoner vil dette ses i sammenheng med inkludering og medfølelse, der de tar en form for ansvar for medelever. I overordnet del kommer det også frem at «Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Hvis den kommunikasjonen som ligger til grunn for tanker, erfaringer og læring er negativ vinklet, vil sjansen for at læringssituasjonen ikke oppfattes som trygg være stor. Dette kan sies uavhengig om det gjelder kommunikasjon på et interpsykologisk eller intrapsykologisk. På den andre siden beskriver elevene at noen av lagene opplevde mye negativ kommunikasjon i starten av periodene. I de lagene der negativitet florerer, vil de heller ikke kunne dra nytte av det samarbeidet og evnen til å kommunisere for å utvikle et trygt og inkluderende læringsmiljø, både i kroppsøvfingsfaget og i andre situasjoner. Elevene trekker også frem at lærerens rolle som veileder blir i slike situasjoner synlig, der laget får veiledning for hvordan de kan snu situasjonen til det bedre.

### **6.3 Tid skaper forståelse, mestring og mening**

I overordnet del av læreplanen utdypes det at undervisningen skal legge til rette for at «Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For å klare å gå i dybden, bør elevene få tildelt arbeidsoppgaver som går ut på utforskende og problemløsende oppgaver. Dersom elever skal drive med utforskende og problemløsende oppgaver, krever det sammenheng over tid (Bolstad, 2020, s.16). Kroppsøvfingsfaget i dagens skole handler ikke kun om å være i bevegelse, men elevene skal lære gjennom kroppslige erfaringer. Faget skal motivere elevene til å utvikle en livslang bevegelsesglede, der de forstår hvilken sammenheng bevegelse, kropp, trening og helse har (Udir, 2019c, avsn. 2). For at alle, uavhengig av forutsetninger, skal være i stand til å utvikle en livslang bevegelsesglede, er det viktig at de utvikler en forståelse for det de lærer, opplever glede og mestring i det de gjør, og ikke minst ser meningen med det de gjør i undervisningen.

Sport Education er en undervisningsmodell som strekker seg over en lengre periode enn det en normal undervisningsperiode vanligvis gjør. Elevenes beskrivelser viser at de setter pris på tiden de

får i Sport Education, sammenliknet med en mer tradisjonell undervisning der aktivitetene endres hyppigere. Det at de får tid til å forstå hvordan spillet fungerer på et dypere nivå, trekker elevene frem som en faktor for at negative holdninger forsvinner. I tillegg trekker de frem hvilken betydning tiden har for lagfølelsen. Ved at de står i det samme laget gjennom alle periodene, lærer elevene å kjenne hverandres nivå, som er en viktig forutsetning for læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette er en viktig forutsetning for læring i et sosiokulturelt perspektiv. Ved å se på lagene som læringsgrupper, der elevenes nivåforskjeller er med på å skape utvikling, er elevene nødt til å kjenne hverandres nivå for å lykkes i videre utvikling. Dette støttes av Wittek (2012, s. 108), som forklarer hvordan den mer kompetente må kjenne til forutsetningene og ferdighetsnivået hos individet som skal hjelpes videre i utviklingen mot fremtidige ferdigheter. Utfordringer som eleven allerede mestrer, eller som ligger utenfor elevens utviklingszone, vil ikke føre til videre utvikling og læring. Säljö (2015/2016, s. 121) trekker i tillegg frem at det var i elevenes utviklingszone Vygotskij mente barn var mest mottakelig for læring. Gjennom elevenes refleksjoner presenteres en enighet om at de, ved å beholde de samme lagene over tid, lærer å lære av hverandre i større grad enn det de ville gjort dersom de hadde byttet lag hver time.

Dette kan også spille en positiv rolle for elevenes kommunikasjonskompetanse. Det Vygotskij presenterte som «the tool of tools», altså språket, blir sett på som det viktigste redskapet mennesket har for å dele kunnskap mellom hverandre (Säljö, 2015/2016, s. 111). Når elevene skaper trygge relasjoner innad i læringsgruppen de skal være en del av i alle periodene med Sport Education, lærer de også hvordan de kan kommunisere med hverandre for å forstå og bli forstått. Undervisningen skal legge til rette for at alle elever utvikle seg til å bli trygge språkbrukere, der de evner å ta i bruk språket til å tenke, skape mening, kommunisere og skape relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Elevenes deltakelse i det samme læringsfellesskapet over tid, kan dermed diskuteres med positive og negative sider. På den ene siden vil tiden føre til at de elevene som vanligvis bruker lengre tid på å skape relasjoner og føle at det er en del av et trygt miljø, føle nettopp det at de blir en del av et trygt miljø. I situasjoner der det er større rotasjon i lagsammensetningen, kan det være elever som aldri rekker å bygge de relasjonene de trenger for å føle seg trygge innenfor tidsrammene som har blitt satt. På den andre siden kan det at elevene ikke roterer på lagene føre til at noen elever fort opplever mangelen på variasjon som lite inspirerende, som også kan skape et hinder for læring.

Videre blir det også tydelig gjennom elevenes beskrivelser at det at de blir gitt god tid i undervisningen er med på å skape en forståelse av innholdet. Deres refleksjoner viser at de opplever

en annen forståelse av volleyball gjennom Sport Education enn i en mer tradisjonell undervisning. Som en del av en utviklingsprosess, beskriver elevene at de opplevde større negativitet på åttende trinn enn de gjør på tiende trinn, samtidig som de ender opp med en helhetlig forståelse for volleyball til slutt. Som i all annen undervisning, er lærere ansvarlig for å tilpasse undervisningen til elevenes nivå. En forutsetning for utvikling i en proksimal utviklingszone, er læreren nødt til å ta hensyn til elevenes ferdighetsnivå (Witteck, 2012, s. 108), noe som kan bety at elevene ikke bør kastes ut i en periode med volleyball uten å ha noen grunnleggende ferdigheter i ballspill. Oppbyggingen mot den første perioden med Sport Education kan dermed bygges opp med noe annet enn ren volleyball for at alle skal føle på en trygghet innenfor ballspill, der alle kan delta etter beste evne.

Selv om Sport Education er en undervisningsmodell som strekker seg over en lengre periode enn det tradisjonelle perioder med kroppsøving gjør, består kroppsøvingsfaget av samme antall timer i løpet av et skoleår, uavhengig av hvordan man underviser. Elevene vil på den ene siden ikke oppleve det samme mangfoldet av bevegelsesaktiviteter som i en undervisning med større variasjon, noe en elev trekker frem som negativt med Sport Education. For noen kan perioden føles lang og ensformig. Samtidig er det, som tidligere nevnt, trenerens og lagets ansvar å bestemme hva laget skal øve på og hvordan de ønsker å tilrettelegge for dette. Deres evner til å se kreative løsninger kan legge til rette for større variasjon dersom laget ønsker det. På den andre siden påpeker Bolstad at tid fører til dybdeløring, og at et hyppig skifte mellom fag er noe som er med på å motarbeide dybdeløring (2020, s. 15-16). Skolen skal ifølge overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) legge til rette for at elever utvikler skaperglede, engasjement og utforskertrang ved å erfare utforskende og problemløsende oppgaver, noe som ses på som viktig for at elevene skal oppnå dybdeløring. For å få til slike oppgaver i undervisningen, er tidsaspektet en kritisk faktor. Det å ha ansvar for egen undervisning, der elevene selv skal finne ut hvordan de ønsker å løse oppgaven, krever en form for utforskende arbeid, der elevene selv finner ut av hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Dette betyr med andre ord at elevene i mange situasjoner faktisk må få nok tid til å gjøre feil, slik at de gjør seg erfaringer om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. I undervisning der de ikke får tid til å omsette nye ideer og handlinger de får av å erfare gjennom utforskende oppgaver, kan føre til en erfaring der elevene kun sitter igjen med følelsen av å ikke få det til. Dette støttes av Bolstad, som utdyper at det å drive med utforskende oppgaver handler om utprøving og eksperimentering, noe som krever sammenhengende tid og oppmerksomhet (Bolstad, 2020, s. 16)

Når det er nevnt, så kan mangelen på variasjon oppfattes forskjellig fra elev til elev. En elev beskriver nettopp det at mangelen på varierte idrettsaktiviteter i Sport Education perioden oppleves som motivasjonsdempende, noe som kan føre til at tidsperspektivets betydning for dybdelæring kan virke mot sin hensikt. Likevel vil undervisningens struktur i Sport Education føre til at elevene i stor grad selv bestemmer hvor variert undervisningen skal være. Med utgangspunkt i lagets mål for en økt eller en periode, kan for eksempel laget legge opp økter der forskjellige bevegelsesaktiviteter benyttes for å øve på kommunikasjon og samarbeid. Dersom mangelen på kreativitet og utforskertrang er et faktum, vil det være hensiktsmessig at kroppsøvingslærerne er klar over elevenes ønske om en mer variert undervisning, slik at de kan få veiledningen de trenger.

I en undervisning der elevene faktisk får tid til å prøve, feile, for så å prøve på nytt, legger læreren til rette for at elevene kan utvikle seg med bakgrunn i egne erfaringer. Gjennom elevenes beskrivelser kommer det tydelig frem hvilken betydning tiden har hatt i deres læringsprosess. Ved at perioden med Sport Education varer over lengre tid, opplever de at de blir gitt den tiden som trengs for å jobbe strukturert mot lagets mål, noe de ikke alltid får tid til i en mer tradisjonell tilnærming til undervisningen av idretter. Igjen blir Bolstad sine tanker aktuelle. Når elevene erfarer å mestre utfordringene de blir gitt i en skolehverdag, opplever de også en form for meningsdannelse rundt aktiviteten (Bolstad, 2020, s. 16). Samtidig kommer i den overordnede delen av læreplan, under det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», frem hvilken betydning mestring har for livsmestring; «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Elevenes erfaringer rundt mestring er med andre ord ikke bare med på å skape glede og mening rundt aktiviteten de driver med, men er også med på å skape og påvirke en forståelse for livslang bevegelsesglede. Ved å erfare at de i perioder med hyppige aktivitetsendringer, ikke opplever mestring, i forhold til den erfaringen de skildrer ved å oppleve mestring i aktiviteter der de får tiden de trenger, har elevene skapt seg viktige erfaringer på veien mot livslang bevegelsesglede. Elevene viser dermed at de er i stand til å trekke linjer mellom tid og mestring, noe de utvilsomt får bruk for i fremtidige situasjoner der mestring uteblir.

Til slutt kommer det frem gjennom elevenes beskrivelser at de ofte forstår meningen med det de lærer i Sport Education, noe som samsvarer med funnene Spittle og Byrne (2009, s. 253) gjorde i sin studie om Sport Education. På den andre siden skiller både våre funn og funnene Spittle og Byrne gjorde sin studie seg fra funn von Seelen (2012, 178) gjorde i sin studie, som påpekte at mange danske barn ikke føler at de lærer noe i kroppsøvingsfaget, der de heller ikke sitter med en



oppfattelse at det er meningen at de skal lære noe. I von Seelens studie er det tydelig at elevenes meningsdannelse uteblir. Utdanningsdirektoratet påpeker at skolen skal legge til rette for at elever ser meningen med det de lærer og ser det som relevant for deres liv, slik at de blant annet utvikler motivasjon og en forståelse for hvorfor det er viktig å bruke tid på skolearbeid (Udir, 2021, s. 4). Videre trekkes det frem i det tverrfaglige temaet om folkehelse og livsmestring at kroppsøvfingsfaget skal «fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg» (Udir, 2020, s. 3). Elevene skal med andre ord ikke bare se meningen med det de gjør i kroppsøvfingsfaget, men de skal også kunne bruke det de lærer for å ta ansvarlige livsvalg videre i livet. Gjennom det elevene beskriver, blir det tydelig at Sport Education legger til rette for at de ser meningen med det de gjør i undervisningen, likeså meningen til hele kroppsøvfingsfaget. Elevenes beskrivelser av undervisningens struktur og at det skjer over en lengre periode, tyder også på at Sport Education legger til rette for at de ikke bare får tid til å erfare av og rette på feil, men at de også ser utviklingen til hele laget som en prosess.

## 6.4 Elevene trekker frem erfaringer knyttet til utfordringer

Selv om vi til nå har sett at mange av funnene som trekkes frem blir sett på som positive for elevenes læring og utvikling, kommer det også frem noen utfordringer med Sport Education, som i enkelte tilfeller kan være et hinder for at dybdelæringsprosesser skapes. Gjennom elevenes beskrivelser kommer det blant annet frem en problematikk som kan oppstå i en hvilken som helst undervisning, men som de opplever som vanskelig å håndtere når de står med det ansvaret de har. Selv om det finnes mye lærdom i prosessen med å motivere og forsøke å få eleven som har meldt seg ut med igjen, er det tidskrevende og kan hindre utviklingen til de som faktisk ønsker å delta. Dersom en på gruppen melder seg ut og velger ikke å delta, blir Säljös forståelse om hvordan læring krever et personlig engasjement igjen relevant (Säljö, 2015/2016, s. 33). Det er vanskelig å få noen som ikke ønsker å delta til å lære. Selv om kroppsøvfingslæreren inntar en mer veiledende rolle i undervisningen, vil det i en slik situasjon være hensiktsmessig at det er nettopp kroppsøvfingslæreren som får eleven inn i undervisningen igjen. For det første vil elevene måtte bruke tid fra undervisningen for å overtale eleven til å bli med igjen. Samtidig opplever elevene at de blir nødt til å «jobbe rundt eleven», som også kan ses på som tidkrevende og negativt. På den andre siden kan det være mye læring og mestring dersom de over tid klarer å overtale vedkommende til å delta. For det andre kan det forventes at kroppsøvfingslæreren både har sterkere relasjoner til eleven, samt mer erfaring og kunnskap når det kommer til å motivere og få eleven til å selv ønske å delta igjen. Man kan dermed også argumentere for at det i en slik situasjon kan være

mest hensiktsmessig at kroppsøvlingslæreren tar hovedansvaret for å få med den eleven som har meldt seg ut.

Videre trekker en elev frem det at kroppsøvlingslærerne inntre i en mer veiledende rolle som en utfordring. Sammenliknet med en undervisning nærmere den tradisjonelle formen, der kroppsøvlingslærerne ofte opptre i en instruerende rolle og er tettere på elevene i undervisningen, opplever de også å få flere tilbakemeldinger og tettere oppfølging. For noen elever kan det å gjøre feil oppleves som et nederlag, og det å drive med utforskende og problemløsende oppgaver føles tungt. I læreplanens overordnet del presiseres det at «evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Spesielt begrepene «utforske» og «eksperimentere» ses på som relevante. For å utforske og eksperimentere må elevene finne ut av hvilke måter som passer best for deres lag, noe som innebærer det å prøve forskjellige løsninger, der det er naturlig å anta at noen løsninger fungerer bedre enn andre. Når kroppsøvlingslæreren inntre i en veiledende rolle, er det i et sosiokulturelt syn viktig at gruppesammensettingene er planlagt på en slik måte at elevene har ulike styrker. Laget blir dermed et læringsfellesskap der elevene opptre som den mer kompetente i forskjellige situasjoner, og elevene distribuerer kunnskaper mellom hverandre (Wittek, 2012, s. 110). Ved at elevene evner å sette ord på det de har lært, eller må argumentere for sine egne synspunkter, samtidig som de lytter til andres meninger, vil elevene oppleve en form for stillasbygging (Wittek, 2012, s. 111). På den ene siden kan vi forstå elevenes savn av en tettere oppfølging av kroppsøvlingslæreren, der de ofte får konkrete tilbakemeldinger om hva som må øves på eller forbedres. Samtidig kommer det frem at elevenes faglige fellesskap er noe av det som legger til rette for at kroppsøvlingslæreren inntar den veiledende rollen. Elevene skal selv utvikle evnen til å se hva som funker og hva som ikke funker, for så å finne løsninger som fungerer i fellesskap med andre. Evnen til å komme frem til effektive løsninger på oppgaver der det ikke kun er et svar, enten individuelt eller i fellesskap, er noe som blir sett på som en viktig egenskap senere i livet.

Det er også noen elever som belyser ansvaret spesifikk rolle har som en utfordring. Dersom treneren, som innehar et hovedansvar for å ta avgjørelser, ofte blir nødt til å ta avgjørelser fordi det er store uenigheter innad i laget, beskriver en elev at det kan føre til dårligere samarbeid. Selv om dette kan ses på som en utfordring i elevenes øyne, er det også en situasjon som inneholder mye læring. I overordnet del står det blant annet at det «å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Utfordringen elevene beskriver er med andre

ord ikke selve situasjonen i seg selv, men mer det at gjentagende uenighet over tid kan oppleves urettferdig. Når elevene blir plassert i grupper, er det ikke forventet at elevene alltid skal være enige. Treneren skal dermed tre inn i en rolle som avhenger av å ta hensyn til og respektere medspillernes ønsker og forslag, samtidig som de avgjørelsene som blir tatt er med bakgrunn i målene laget har satt seg.

Å delta i undervisning i Sport Education beskrives av elevene selv som en undervisningsform som stiller et større krav om at elevene selv skal ta ansvar for egen læring enn det deres opplevelse av en mer tradisjonell undervisning krever. Ved å ha et større ansvar i undervisningen, trekker elevene frem hvordan noen ikke evner å ta det ansvaret de har blitt tildelt ordentlig. Som Wallhead og O'sullivan (2005, s. 181) påpekte i sin studie, kan Sport Education sitt fokus på at elevene selv skal ta styring i egen undervisning, oppleves som problematisk for en effektiv utvikling av fagets innhold og tilretteleggelse av rettferdig deltakelse. Vi ser dermed en likhet mellom elevens egen forståelse av hvordan ansvaret kan fremstå som en utfordring, og Wallhead og O'sullivan sine funn. Ved at elevene selv må ta ansvar, vil undervisningens innholdsprogresjon svekkes, ettersom det er forventet at det brukes mer tid på irrelevante aktiviteter. På den andre siden ser vi også hvilken læring det ligger i at elevene har et større ansvar for egen læring. Utdanningsdirektoratet peker på at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstå sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). En kan dermed se på det at noen elever ikke evner å ta det ansvar som blir gitt, som en begrunnelse for å drive en slik undervisning. Det er ikke forventet at elevene skal ha forutsetninger som gjør dem i stand til å klare noe som er tenkt at de skal lære og utvikle på skolen før de faktisk får tid og veiledning. At noen ikke evner å ta det ansvaret de blir gitt, må derfor ses på som læring for vedkommende, med veiledning fra kroppsøvlingslæreren slik at det over tid skjer en positiv utvikling. Som bakgrunn for å gi elever større ansvar for egen læring, er målet at elevene skal ta større del av i læringsprosesser, der resultatet blir at de får en sterkere tilknytning og forståelse for det de gjør. Dersom de oppnår dette, kan det også sies at de i større grad kan se meningen med det de gjør, noe som er en viktig forutsetning for dybdelæring (Bolstad 2020, s. 16).

Gjennom elevenes beskrivelser trekker en elev frem en utfordring rettet til kroppsøvlingslærerne. Når elevene tar del i ulike roller, er en elev bekymret at roller som naturlig krever større oppmerksomhet fra andre, som trener og kaptein, også blir mer synlige for kroppsøvlingslærerne og har lettere for å få en god karakter. Det å stå i en rolle som krever mer, legger også opp til at eleven som inntar den rollen blir i større grad «tvunget» til å delta i større grad enn for eksempel de som

kun står i en spillerrolle. Ettersom trenerrollen er ansvarlig for å danne utgangspunktet for lagets læringssituasjon, blir treneren nødt til å involvere seg og ta ansvar for seg selv og laget. Selv om rollene i seg selv ikke skal gi en bedre vurdering, blir det synlig at trenerens grad av involvering i læringssituasjonen gjør det enklere for en elev i denne rollen å ta det ansvaret og engasjementet som både er viktig for læring og utvikling (Säljö, 2015/2016, s. 33). Det krever med andre ord like mye for å få samme karakter, men rollene kan «tvinge» frem faktorer som kan føre til en bedre karakter.

Den siste utfordringen elevene trekker frem med Sport Education, omhandler undervisningens mangel på den variasjonen av bevegelsesaktiviteter som kroppsøvningsfaget vanligvis bringer. Ved at undervisning gjennom Sport Education hovedsakelig tar for seg en idrett, samtidig som elevene står i de samme rollene gjennom alle periodene, opplever de periodene som lange. På den ene siden trekker Bolstad (2020, s. 16) frem det at elevene får jobbe utforskende og problemløsende over tid, legger til rette for dybdelæring. Det å drive undervisning med hyppige aktivitetsbytter kan oppfattes som et hinder for dybdelæringsprosesser, da elevene ikke får tid til å gå i dybden på det de skal lære. På den andre siden legger Udir (2017, s.16) frem at variasjon i undervisningen kan være en viktig faktor for at elevene skal få motivasjon, noe som støttes av elevenes egne beskrivelser. Motivasjon er også et viktig prinsipp på veien mot læring. Utdanningsdirektoratet poengterer at «et bredt repertoar av læringsaktiviteter» som en forutsetning for å skape motivasjon og læringsglede hos elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Både prinsippet om at tid er avgjørende for å oppnå dybdelæring og at variasjon er viktig for elevenes motivasjon og læringsglede, kan dermed forståes som to viktige sider av undervisningen. Kroppsøvningslæreren bør i en slik situasjon veilede de elevene som opplever undervisningen som ensformig og umotiverende grunnet lite variasjon. Ettersom elevene i Sport Education får planlegge og styre store deler av undervisningen selv, kan de med nøye planlegging tilrettelegge for en større variasjon av aktiviteter i egen undervisning. Selv om deres periode med Sport Education tar utgangspunkt i volleyball, er de ikke nødt til å kun bruke volleyball i læringssituasjoner.

## 7 Konklusjon

I vårt masterprosjekt har vi sett på elevers erfaringer knyttet til den pedagogiske modellen Sport Education, og hvorvidt denne kan være med på å skape dybdelæringsprosesser i en norsk kroppsøvingskontekst. Våre funn viser at elevene, gjennom denne pedagogiske modellen, evner å bruke det de har lært i flere situasjoner, som tyder på at de har utviklet en dyp forståelse av den kroppslige kompetanse de har tilegnet seg. Selv om Udir (2019a) omtaler dybdelæring som å utvikle kunnskap i alle fag, vil det på grunnlag av våre funn være mer relevant å beskrive det elevene sitter igjen med i kroppsøvingsfaget som kroppslig læring, også når det er snakk om dybdelæring. Kroppsøvingsfaget skiller seg fra andre fag i skolen, nettopp fordi elevene danner seg erfaringer ved at kroppen er i bevegelse, og lærer gjennom refleksjon og bevisstgjøring av nettopp disse kroppslige erfaringene. I den nye læreplanen for kroppsøving, uttrykkes det et ønske om dypere læring som skal gjøre elevene i stand til å trekke linjer og se sammenhenger. Ved at elevene ble gitt mye ansvar gjennom problemløsende og utforskende oppgaver, møtte elevene på utfordringer som de ikke hadde stått ovenfor tidligere. Fordi de ble nødt til å ta ansvar for egen læring og ta del i egen læringsprosess, viser resultatene at de i større grad ser meningen med innholdet i undervisningen. Den pedagogiske modellen som elevenes undervisning har basert seg på, har gitt elevene et bredt læringsutbytte gjennom selvstendig arbeid med planlegging, roller, regler, samarbeid og kommunikasjon. Vi ser derfor på Sport Education som en mulig modell for å oppnå et mindre idrettsrettet fag, hvor man likevel bevarer idrettsperspektivet, fordi funnene viser at elevene lærer mer enn bare idrettsteknikker. På bakgrunn av dette, kan denne modellen sies å være et steg i riktig retning for kroppsøvingsfagets utvikling og et svar på kritikken som er rettet mot kroppsøvingsfaget. I en norsk kroppsøvingskontekst finnes det lite forskning som sier noe om læreres eller elevers erfaringer med bruk av Sport Education i kroppsøvingsundervisning. Med utgangspunkt i våre funn, mener vi at flere bør forske på erfaringer knyttet til Sport Education og dybdelæring i en norsk kroppsøvingskontekst.



## Referanser/litteraturliste

- Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvingsfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 133-150). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190-205). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. H. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Barstein, G. (u.å.) Earth overshoot day 2021: Nå har vi brukt opp jordas ressurser for i år. <https://www.wwf.no/klima-og-energi/earth-overshoot-day>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 148-165). Cappelen Damm Akademisk.
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving - utfordringer for kroppsøvingslæreren. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 13-27). Cappelen Damm Akademisk.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingsfaget? *Bedre skole*, 27(2), 62-67. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsøvingsfaget/>
- Borgen, J. S., Gjørme, E. G., Hallås, B. O., Løndal, K. & Moen, K. M. (2017). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». *Bedre skole*, 29(4), 21-27. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>
- Casey, A. (2016). Models-based practice. I C. D. Ennis (Red.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743561>
- Fon, K. P. (2020). *Modeller-basert praksis i kroppsøving - Et selvstudium av praksis* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2765165/Masteroppgave%20-%20Karl%20Petter%20Fon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gilje, Ø., Landfald F., L. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer. *Bedre skole*, 30(4), 22-27.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Grunnloven (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1814-05-17-bm>
- Hastie, P. & Glotova, O. (2012). Analysing qualitative data. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (s. 309-320). Routledge.
- Hjardemaal, F. R. (2021). Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok*. (2. utg., s. 368-386). Cappelen Damm akademisk.
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis - én visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 191-217). Cappelen Damm Akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning* (2. utg.). Routledge.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave). Novus.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Malt, U. & Grønmo, S. (2020, 26. november). Operasjonalisering. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/operasjonalisere>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design – An Interactive Approach* (3. utg.). Sage.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Innlandet Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>



- Moen, T. (2013). *Sosiokulturell teori – Vygotskij i teori og praksis*. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring – Utvikling – Læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251 – 268). Akademika forlag.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyberg, E. (2020, 17. juli). *Flinke elever blir favorisert av gymlæreren*. Forskning.no <https://forskning.no/kroppsoving-partner-pedagogikk/flinke-elever-blir-favorisert-av-gymlaereren/1695499>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pearce, S. (2016). Authentic learning: what, why and how? *E-Teaching: management strategies for the classroom*. <https://paperzz.com/doc/8682464/authentic-learning--what--why-and-how%3F>
- Säljö, R. (2016). *Læring – En introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk. (Opprinnelig utgitt 2015).
- Siedentop, D., Hastie, P. & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to Sport Education* (3. utg.). Human Kinetics.
- Spittle, M. & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/17408980801995239>
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L. & Enebakk, V. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). I *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Bedre skole*, 31(3), 56-60. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>

- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» - Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), 318-329. <https://doi.org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Utdanningsdirektoratet (2019a, 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b, 11. november) *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet (2019c, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 1. august). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 6. april). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsforbundet (2021, 10. mai). Hva er god kroppsøving? [Audio podcast episode]. I *Lærerrommet*. <https://www.utedanningsforbundet.no/nyheter/2021/larerrommet-hva-er-god-kroppsoving/>
- Vinje, E. E., Aaring, V. & Skrede, J. (2021a). Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt? I. E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 11-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021b). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I. E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-190). Cappelen Damm Akademisk.
- von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne: Et multiple-case studie* [Doktorgradsavhandling]. Institut for idræt og biomekanik. <https://www.yumpu.com/da/document/read/18344564/laering-praksis-og-kvalitet-i-idraetstimerne-idraetifolkeskolendk>
- Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Sport Education*, 23(1), 4-18. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4>

- Wallhead, T. L. & O'sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.  
<https://doi.org/10.1080/17408980500105098>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppeintervjuer som undersökningsmetod*. (2. utg.). Studentlitteratur.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Wessel, M. W. (2014). *Var det sånn at alle skulle bli med?* [Mastergradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/221742/Wessel2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

# Oversikt over tabeller og figurer

*Tabell 1: Analyseprotokoll*

Tabell 2: Sorteringstabell for individuell utarbeiding av kategorier

# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 4: Intervjuguide

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever

## Til elev - Vil du delta i forskningsprosjektet?

### *” Sport Education i kroppsøving – en undersøkelse av elevers erfaringer knyttet til dybdeløring ”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på elevenes erfaringer etter å ha gjennomført Sport Education i kroppsøving. Sport Education er en modell som skal gi elevene en autentisk idrettsopplevelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å følge fire kroppsøvingsskoler på ungdomsskolen i kroppsøvingstimer over en gitt periode der elevene blir undervist i Sport Education. Hensikten med prosjektet er å undersøke om dette kan være en modell som gjør det lettere for elevene å se meningen med faget, slik at elevene kan bruke det de lærer inn i andre fag og utenfor skolen.

### Prosjektets problemstilling:

På hvilken måte kan Sport Education bidra til dybdeløring i en norsk kroppsøvingsskole?

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave på 45-studiepoeng, som gjør at den gjennomføres over høst- og vårsemester 2021/2022.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Karl Petter Fon, universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på ungdomsskolen og skal gjennomføre undervisning i Sport Education i perioden 2021/2022.

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

Det vil bli samlet inn lydopptak i form av fokusgruppeintervjuer (intervju med 4-5 elever, der elevene skal diskutere og svare på gitte spørsmål) under undervisningsperioden med Sport Education.

Du kan ta kontakt med prosjektansvarlig Karl Petter Fon før prosjektet starter, hvis du vil vite hva du kan bli spurt om i intervjuet.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å gi 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. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne dine, dersom du velger ikke å delta eller trekker deg fra studien underveis.

## **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 kommer ikke til å dele det som blir sagt med noen andre, i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder Karl Petter Fon vil ha tilgang til dataene vi samler inn.

For å sikre datamaterialet vil vi:

- Bruke en opptaker-app der opptakene er beskyttet med passord.
- Opptakene vil bli skrevet ned (fra lydfil til et Word-dokument) og anonymisert.

I publikasjon av masteroppgaven vil det brukes uidentifiserbare sitater fra intervjuer.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 1. november 2022. Alle lydfiler vil bli slettet ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

- Så lenge du kan gjenkjennes i datamaterialet, har du rett til:
  - å se hvilke opplysninger vi har om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
  - å få rettet opplysninger om deg som er feil
  - 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:

- Kristine Karlsen Helberg. Telefon: 40612869. E-post: [kristinelita@hotmail.com](mailto:kristinelita@hotmail.com).
- Mathias Bredholt Moskvil. Telefon: 94486967. E-post: [mbm.privat@outlook.com](mailto:mbm.privat@outlook.com)
- Karl Petter Fon (veileder). E-post: [karl.p.fon@usn.no](mailto:karl.p.fon@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. E-post: [personvernbud@usn.no](mailto:personvernbud@usn.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Karl Petter Fon  
(Forsker/veileder)

Kristine Karlsen Helberg & Mathias Bredholt Moskvil  
(Forsker/studenter)



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte og samtykkeskjema

### Til foresatt - Kan eleven delta i forskningsprosjektet?

#### *”Sport Education i kroppsøving – en undersøkelse av elevers erfaringer knyttet til dybdeløring”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om Sport Education i kroppsøving kan bidra til dybdeløring. Sport Education er en modell som skal gi elevene en autentisk idrettsopplevelse. Det vi ønsker å undersøke er om dette kan være en modell som bidrar til økt forståelse for det vi gjør i kroppsøving, slik at elever kan bruke det de lærer i faget i andre kontekster. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å følge fire kroppsøvingklasser på ungdomsskolen i kroppsøvingstimer over en gitt periode der elevene blir undervist i Sport Education. Hensikten med prosjektet er å se nærmere på elevenes erfaringer etter å ha gjennomført en slik modell, og om dette kan bidra til dybdeløring. Dybdeløring går ut på at elever utvikler kunnskap og varig forståelse, som gjør elevene i stand til å sette kunnskapen de tilegner seg i faget, i sammenheng med andre kontekster.

### Prosjektets problemstilling:

På hvilken måte kan Sport Education bidra til dybdeløring i en norsk kroppsøvingkontekst?

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave på 45-studiepoeng, som gjør at den gjennomføres over høst- og vårsemester 2021/2022.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Karl Petter Fon, universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på ungdomsskolen og skal gjennomføre undervisning i Sport Education i perioden 2021/2022.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli samlet inn lydopptak i form av fokusgruppeintervjuer (intervju med 4-5 elever, der elevene skal diskutere og svare på gitte spørsmål) etter undervisningsperioden med Sport Education. Foresatte kan ta kontakt med prosjektansvarlig Karl Petter Fon før datainnsamlingen settes i gang for å få innsyn i intervjuguide.

### **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. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne dine, dersom du velger ikke å delta eller trekker deg fra studien underveis.

### **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.

- Veileder Karl Petter Fon vil ha tilgang til dataene vi samler inn.

For å sikre datamaterialet vil vi:

- Benytte oss av Universitetet i Oslo [UiO] sin diktafon ved gjennomføring av intervjuer. Opptakene som gjøres vil da bli lagret på UiO sine servere, og er beskyttet av kryptering og passord.
- Opptakene vil bli transkribert (skrevet over i et Word-dokument) uten at personidentifiserende opplysninger blir tatt med.

I publikasjon av masteroppgaven vil det brukes uidentifiserbare sitater fra intervjuer.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 1. november 2022. Alle lydfiler vil bli slettet ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Kristine Karlsen Helberg. Telefon: 40612869. E-post: [kristinelita@hotmail.com](mailto:kristinelita@hotmail.com).
- Mathias Bredholt Moskvil. Telefon: 94486967. E-post: [mbm.privat@outlook.com](mailto:mbm.privat@outlook.com)
- Karl Petter Fon (veileder). E-post: [karl.p.fon@usn.no](mailto:karl.p.fon@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. E-post: [personvernbud@usn.no](mailto:personvernbud@usn.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Karl Petter Fon  
(Forsker/veileder)

Kristine Karlsen Helberg & Mathias Bredholt Moskvil  
(Forsker/studenter)

-----  
-

## Samtykkeerklæring

Navn - deltaker (elev): \_\_\_\_\_

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Sport Education i Kroppsøving og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i fokusgruppeintervju

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

-----  
(Signert av foresatt, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### Vurdering (1)

#### 28.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Intervjuguide

Problemstillingen til vårt forskningsprosjekt er:

- Kan Sport Education bidra til dybdeløring i en norsk kroppsøvingskontekst?

#### Begreper

- Her ønsker vi å innhente informasjon om elevenes erfaringer knyttet til sentrale begreper de skal ha jobbet med gjennom perioden

#### Intro:

- Det første vi skal spørre litt om er noen begreper vi lurer på om dere har lært noe om i perioden. Begrepene er ansvar, samarbeid, regler og roller.

#### Mulige spørsmål:

- **På hvilke måter har undervisningen i denne perioden krevd at dere må ta ansvar?**
  - Forklar
- **På hvilke måter har undervisningen i denne perioden krevd at dere må samarbeide?**
  - Forklar
- **På hvilke måter har undervisningen i denne perioden krevd at dere må ha en forståelse av regler og roller?**
  - Forklar
- **Kan dere trekke frem noe positivt/negativt ved det dere har nevnt så langt?**
  -

#### Metoder

- Sport Education er en modell som påstås å være elevsentrert, hvor det skal gis rom for problemløsende og utforskende arbeid. Vi ønsker derfor å innhente informasjon om elevenes erfaringer knyttet til oppgaver og utfordringer som har blitt gitt i perioden.

#### Intro:

- Sport Education er en modell som påstås å være elevsentrert, som betyr at det bør gis rom for

problemløsende og utforskende oppgaver hvor dere jobber mer selvstendig og finner løsninger på egenhånd.

#### Mulige spørsmål:

- **Har dere møtt på oppgaver/utfordringer underveis i perioden som dere har måttet løse/finne svar på selv?**
  - Forklar
  
- **Har dere blitt gitt oppgaver/utfordringer underveis i perioden som kan ha flere løsningsforslag? Og har det vært rom for ulike løsningsforslag?**
  - Forklar
  
- **Hvis nei → Hvilke oppgaver hadde dere ønsket at dere fikk?**
  
- **Kan dere trekke frem noe positivt/negativt ved det dere har nevnt så langt?**

#### **Sammenhenger**

- Dybdelæring handler mye om forståelsen for kunnskapen man tilegner seg, som igjen skal gjøre elevene i stand til å se sammenhenger, i og mellom fag, men også utenfor skolen. Vi ønsker å innhente informasjon om elevenes erfaringer knyttet til deres forståelse av det de har lært, ved å undersøke hvorvidt de klarer å knytte kunnskapen til andre kontekster.

#### Intro:

- Å se sammenhenger handler om å bruke det dere har lært i Sport Education inn andre situasjoner, både på og utenfor skolen.

#### Mulige spørsmål:

- **Er det noe av det dere har lært i denne perioden som dere kan bruke inn i andre temaer i faget?**



- I såfall hva?
  
- **Er det noe dere har lært i denne perioden som dere kan bruke inn i andre fag i skolen?**
  - I såfall hva?
  
- **Er det noe dere har lært i denne periode dere kan bruke utenfor skolen?**
  - I såfall hva?
  
- **Kan dere trekke frem noe positivt/negativt ved det dere har nevnt så langt?**
  -
  
- **Ser dere meningen med en slik periode?**