

# «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg

Øyvind Førland Standal,<sup>1\*</sup> Kjersti Mordal Moen<sup>2</sup>  
og Knut Westlie<sup>2</sup>

<sup>1</sup>OsloMet – Storbyuniversitetet, <sup>2</sup>Høgskolen i Innlandet

## Samandrag

Hensikta med denne artikkelen er å undersøke om og eventuelt på kva måtar kroppsøvingfaget kan skildrast som «ei mil vid og ein tomme djup». Artikkelen går dermed inn i ein aktuell skulepolitisk kontekst som vektlegg djupnelæring og konsentrasjon om kjerneelement i fag. På bakgrunn av ei miksa-metodestudie der vi har gjort ei spørjeundersøking blant elevar og fokusgruppeintervju med lærarar viser vi at faget ser ut til å vere prega av eit snevert utval av aktivitetar og ein tradisjonell undervisningsmetode. Samstundes ser vi at lærarar og elevar oppfatar at sosiale og emosjonelle kompetansar er viktige i faget. Sett i samanheng med både nasjonal og internasjonal forskning på kroppsøving tyder undersøkinga vår på at undervisninga i kroppsøving er prega av det Sawyer (2014) kallar instruksjonisme: lærarstyrt overføring av kunnskap og ferdigheiter. Likevel er det grunn til å diskutere kva djupnelæring i kroppsøving betyr og om det er rett å knytte dette til utvalet av aktivitetar i faget.

**Nøkkelord:** *Kroppsøving; djupnelæring; miksa-metode; pedagogikk*

Mottatt: Juli, 2019; Antatt: Januar, 2020; Publisert: April, 2020

## Abstract

### “A mile wide and an inch deep”: Research of content and teaching in physical education in upper secondary schools in Norway

The purpose of this study was to investigate if, and in what ways, physical education can be characterized as “a mile wide and an inch deep”. The article is thus positioned within the current educational discourse in Norway concerning deep learning and concentration on core elements in all school subjects. Based on a mixed method study with a survey of students in secondary school and focus group interviews with physical education teachers, we show that the subject seems to be characterized by a limited selection of activities and traditional teaching methods. At the same time, we see that teachers and students both perceive social and emotional competencies as central to the subject. Seen in light of both national and international research, our study

\*Korrespondanse: Øyvind Førland Standal, epost: oyfost@oslomet.no

© 2020 Ø. F. Standal, K. M. Moen og K. Westlie. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Ø. F. Standal, K. M. Moen og K. Westlie. «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 4(1), 2020, pp. 34–51. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

suggests that the teaching of physical education is similar to what Sawyer (2014) calls instructionalism: teacher-led transmission of knowledge and skills. However, there are reasons to discuss what deep learning actually means in physical education and whether it is correct to connect depth to the selection of activities used in the subject or not.

**Keywords:** *Physical education; deep learning; mixed method; pedagogy*

## Innleiing

Uttrykket «a mile wide and an inch deep» – *ei mil vid og ein tomme djup* – er eit relativt vanleg, idiomatisk uttrykk på engelsk som også blir brukt til å skildre ein læreplan som prioriterer breidde i innhald framfor djupne i læring. I den internasjonale forskingslitteraturen om skulefaget kroppsøving<sup>1</sup> blir omgrepet *mil vid og tomme djup* brukt på to noko ulike måtar. Den eine handlar om kroppsøvingslærerutdanning (2010, s. 7–8), medan den andre bruken er meir mynta på undervisning og læring i skulefaget kroppsøving (Casey, 2014; Siedentop, Hastie & van der Mars, 2004). Det er den sistnemnde bruken som er relevant for oss.

Gjennom mange år har det blitt hevda at kroppsøvingfaget er i krise: det har utfordringar med å legitimere sin plass i læreplanen (Arnold, 1988; sjå t.d. Ommundsen, 2013 for den norske versjonen av denne diskusjonen) og faget blir praktisert på ein måte som gjer at det ikkje når opp til dei mangslungne påstandane om kva det kan utrette (Bailey et al., 2009). Til dømes hevdar Siedentop, Hastie og van der Mars (2004) at kroppsøving er eit fag som er organisert på ein måte der ein fyller for mange læringsutbyte inn i korte og avgrensa periodar, noko som resulterer i mangelfull læring. Annerstedt (2008) og andre svenske forskarar (Nyberg & Larsson, 2014; Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015) har vist at kroppsøving er eit fag der lærarar legg vekt på at elevane skal ha det gøy og bli svette, medan det å lære noko i faget ikkje er like viktig.

Biletet er likevel ikkje heilt eintydig. Bailey m.fl. (2009) viser til at kroppsøving ofte er organisert utifrå eit avgrensa utval av aktivitetar, særleg lagspel. I *Physical education futures* framfører Kirk (2010) nokon lunde det same poenget: innhaldet i faget er ikkje så variert og breitt som metaforen «mil vid og tomme djup» spelar på. Snarare er innhaldet sentrert rundt det Kirk kallar for *kroppsøving som idrettsteknikkar*: Undervisninga handlar i stor grad om teknikktraining i eit smalt utval av lagspel. Desse teknikkane blir innlært gjennom drilløvingar som sjeldan fører fram til gode spelsituasjonar. Øvinga på teknikkar blir dermed de-kontekstualisert og ikkje praktisert i verkelege spel i den aktuelle idretten. Vidare peikar Kirk på at det skjer lite læring opp igjennom skuleåra: elevane blir, ifølgje Kirk, utsett for dei same introduksjonsøktene om og om igjen, uavhengig av alderstrinn.

---

<sup>1</sup> Faget vi i Noreg kallar for kroppsøving har andre namn i andre land, t.d. *physical education* eller *idrott och hälsa*. I denne artikkelen bruker vi gjennomgåande kroppsøving, også når vi omtalar forskning frå utlandet.

Utgangspunktet for å bruke metaforen mil vid og tomme djup om kroppsoving er dermed at faget blir sett på som eit multiaktivitetsfag, dominert av lagidrettar og særleg ballspel. Denne bruken av metaforen viser også at tankane som ligg bak den internasjonale kroppsovingslitteraturen liknar på ideane som er grunnlaget for endring av læreplanverket i norsk skule (NOU 2015:8; Utdanningsdirektoratet, 2018). Ein av grunnane for endringa er eit ønskje om djupare former for læring i staden for ein læreplan og eit pensum som prioriterer breiddekunnskap. Men, det finst lite forskning som kan hjelpe oss til å vurdere om mil vid og tomme djup er ein treffande metafor for kroppsovingsfaget i Norge. På denne bakgrunnen er hensikta med artikkelen å undersøke om norsk kroppsoving faktisk kan karakteriserast som «ei mil vid og ein tomme djup». Dette er særleg relevant i dagens utdanningspolitiske kontekst som peikar i retning av mindre fagtrengsel og djupare former for læring (NOU 2015:8). Det er relativt nylig publisert ein rapport frå ei kartleggingsstudie av kroppsovingsfaget i Noreg (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Denne studien utgjer bakteppet for det vi vil gå nærare inn på i denne artikkelen, og problemstillinga vi vil utforske er: (På kva måtar) kan praksis i kroppsoving i ungdomsskulen i Noreg karakteriserast som ei mil vid og ein tomme djup?

### **Konseptuelt rammeverk: djupnelæring**

Djupnelæring er eit omgrep som har komme inn i norsk skuledebatt og -politikk dei siste åra, særleg i det pågåande arbeidet med fagfornyninga og utviklinga av nye læreplanar (Utdanningsdirektoratet, 2018). I NOU 2015:8 om framtidens skule blir djupnelæring avklart på denne måten:

Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. (s. 14)

Djupnelæring er dermed både ein prosess (t.d. å analysere og løyse problem, samt å reflektere over eiga læring) og eit produkt som kan overførast til andre situasjonar. Djupnelæring blir i NOU-en kontrastert til overflatelæring og det blir vist til at desse to formene for læring er på forskjellige taksonomiske nivå. Det er denne forståinga av djupnelæring som seinare er tatt inn i Stortingsmelding nr. 28, *Fag – Fordypning – Forståelse* (Regjeringen, 2016) og som dermed ligg til grunn til for *Fagfornyninga*.

Eit opphav til omgrepet djupnelæring er arbeida til Marton og Säljö (Marton & Säljö, 1976a; Marton & Säljö, 1976b) frå 1970-talet. Desse studiene tok utgangspunkt i at læring må skildrast i form av *kva* som blir lært framfor *kor mykje* ein lærer. Gjennom ei rekkje undersøkingar av leseforståing blant studentar kom dei fram til at måtane studentane lærte på kunne forståast som ulike nivå av informasjonsprosessering, som dei kalla djupne- og overflateprosessering. Sistnemnde er kjenneteikna av

ein reproduserande læringsstrategi, som til dømes å pugge fakta. Djupneprosessering på den andre sida handla meir om å skape forståing.

Ei nyare tilnærming til djupnelæring er Sawyer (2014), som kontrasterer djupnelæring mot tradisjonelle klasseromspraksisar. Han kallar den tradisjonelle klasseromspraksisen for instruksjonisme og skildrar den på liknande vis som Marton & Säljö (1976a) gjorde: det er ein form for overflateprosessering, der det er fokus på å memorisere fakta og prosedyrer utan å kople dei til det elevane kan frå før. Djupnelæring på den andre sida er kjenneteikna av utvikling av konseptuell forståing og at det er viktig å bygge på det elevane alt kan. Vidare framhevar Sawyer (2014) at refleksjon, slik at elevane «uttrykker deira utviklande kunnskap» (s. 3), er sentralt. Djupnelæring er dermed karakterisert av at ny kunnskap blir relatert til elevane sine tidlegare kunnskapar og erfaringar og blir integrert i elevane sine konseptuelle system. Vidare krev djupnelæring at elevane er involvert i eiga læring, i motsetnad til instruksjonisme, der det er lærarane som er aktive og i større grad overfører statisk kunnskap.

I forskingslitteraturen om djupnelæring blir det brukt ei rekkje meir eller mindre like omgrep (t.d. deep learning, deeper learning, in-depth learning) som i større eller mindre grad har samanfallande innhald (Winje & Løndal, 2018). Når det gjeld kroppsoving, diskuterer Birch, Vinje, Moser og Skrede (2019) djupnelæring i kroppsoving. Forfattarane viser til at det ikkje er klart korleis djupnelæring skal forståast i ein kroppsovingsfagleg samanheng. Det er såleis ikkje eit eintydig og klart omgrep norsk skule generelt og kroppsovingsfaget spesielt skal forhalde seg til i fagfornyinga. Til saman utgjer ideane om «mil vid og tomme djup» og djupnelæring likevel to uttrykk for den same utdanningsvitskaplege utviklinga som kontrasterer ei tradisjonell lærarstyrt undervisning, der elevane er passive mottakarar av informasjon og kunnskap, mot meir elevaktive læringsformer som legg vekt på meiningsskaping, konseptuell forståing og refleksjon hos elevane.

## Metode

I denne undersøkinga har vi brukt eit miksa-metode design der både kvalitative og kvantitative tilnærmingar til forskning er brukt (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Dette betyr at vi har samla inn kvantitative data gjennom ei nasjonal spørjeundersøking med elevar i ungdomsskulen, og kvalitative data gjennom fokusgruppeintervju med lærarar, også desse i ungdomsskulen. Meir spesifikt kan det miksa-metode designet skildrast utifrå tre dimensjonar: graden av miksing, tidsdimensjonen og kor vidt dei to tilnærmingane har lik eller ulik vektning (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Vår studie kan karakteriserast som å ha eit delvis miksa, sekvensielt design der metodane har likeverdig status. Studien er delvis miksa fordi utvalet i den kvalitative delen ikkje var lærarar til dei elevane som deltok i den kvantitative delen. I tillegg er det brukt to separate metodar. Vidare er designet sekvensielt på den måten at den eine undersøkinga var gjennomført før den andre starta opp. Metodane har likevel lik status når det kjem til vektning av funn frå dei to studiane.

Sjølvs om kvalitative og kvantitative metodar ofte blir skildra som å høyre til ulike kunnskapssyn, t.d. eit positivistisk og eit fortolkande paradigme, vil ein studie med eit miksa metode-design i større grad kunne innta eit pragmatisk kunnskapssyn (Bryman, 2008). Gjennom å utnytte funn frå kvar einskild studie og mikse desse, vil eit slikt pragmatisk kunnskapssyn gi oss meir innsikt om problemstillinga vår enn om vi berre hadde nytta ein av metodane åleine, eller begge to kvar for seg.

For å ivareta dei etiske tilhøva er begge del-studiane melde til NSD – Norsk senter for forskingsdata. Begge blei vurdert som meldepliktige, og den kvalitative studien (prosjektnummer 48163) og den nasjonale undersøkinga (prosjektnummer 45279) blei vurdert å tilfredstille krava i personopplysningslova. For å ta i vare god forskingsetikk er omsynet til anonymisering særleg viktig i kvalitativ forskning. Lærarane og skulane dei arbeider på er difor ikkje nemnt i denne artikkelen.

## Det kvantitative materialet

### *Utvål*

Vinteren og våren 2016 gjennomførte to av forfattarane ein survey om kroppsovingsfaget i Norge. Det overordna målet med undersøkinga var å generere representativ kunnskap om korleis elevar på mellom- og ungdomstrinnet oppfattar faget. For å oppnå nasjonal representativitet blei utvalsprosessen basert på Grunnskolen Informasjonssystem (<https://gsi.udir.no/>) og dei sju nasjonale regionane brukt av Statistisk sentralbyrå. Vi brukte i hovudsak tilfeldigheitsutval, supplert med sannsynsutval på grunn av geografiske tilhøve. Til saman deltok 3226 elevar, av desse 1666 på ungdomsskuletrinnet. Svarprosent på heile undersøkinga var på 88,5. I denne artikkelen har vi brukt svara frå elevane på ungdomstrinnet, fordi lærarane vi intervjuar jobba ved ungdomsskular og dermed skulle forhalde seg til same del av læreplanen i kroppsoving som elevane i surveyen.

### *Spørjeskjema og datafangst*

Spørjeskjemaet var utvikla med bakgrunn i læreplanen i kroppsoving frå 2015. Forskingsbasert kunnskap om faget, samt mediedebattar, særleg garderobe-situasjonen, var også med på informere utviklinga av spørjeskjemaet. Skjema bestod av seks delar:

1. Litt om deg (kjønn, region, klassetrinn, skuletype, kroppsovingslærarens kjønn og fritidsaktivitetar, skuletrivsel)
2. Kvifor gym? (utsegner om kvifor dei har kroppsoving)
3. Innhald i gymtimane (opplevd innhald, ønska innhald)
4. Læring og undervisning (undervisningsmetodar, grunnleggande ferdigheiter og vurdering)
5. Andre spørsmål om gym (timetal, arena, garderobesituasjonen/dusjing og skifting samt fråvære)
6. Meininger om gym (opplevd læring)

I spørsmåla vart det nytta ein 5-delt likertskala (Grønmo, 2004). Elevane som deltok fylte ut det elektroniske spørjeskjema i ein skuletime. Det tok i underkant av 20 minutt å svare på heile skjemaet. Alle spørsmåla i kvar del måtte svarast på før elevane kunne gå vidare i skjemaet. For meir innsikt i metodiske valg knytta til den kvantitative undersøkinga, viser vi til rapporten (Moen et al., 2018).

### *Dataanalyse*

Analysane er gjort ved hjelp av SPSS (versjon 24). Vi framstiller resultatata frå spørsmåla i spørjeskjemaene deskriptivt. Å kun basere studien på deskriptiv statistikk kan opplevast som noko tynt. Årsaka til at vi likevel meiner det er av interesse å legge fram slike resultat, heng saman med at forskingsfeltet kroppsøving (i norsk kontekst) framleis er relativt ungt. Studien vi rapporterer frå her er også den første og einaste nasjonalt representative studien i kroppsøving per dato. Vi meiner difor at deskriptiv statistikk framleis kan vere eit godt utgangspunkt for pedagogisk drøfting, slik vi søker å gjere i denne artikkelen.

### **Det kvalitative materialet**

#### *Urval*

Dette materialet består av tre fokusgruppeintervju med kroppsøvingslærarar i ungdomskulen. Utvalet kjem frå ein region i det sentrale austlandsområdet, utanfor Oslo. Til saman deltok fire kvinner og seks menn i desse intervju. Lærarane var rekruttert frå eit prosjekt som prøvde ut nye organiseringsformer i kroppsøving. Lærarane hadde ein variert erfaringsbakgrunn (mellom eitt og 26 års erfaring frå yrket), der nokon jobba full tid som kroppsøvingslærarar medan andre også underviste i andre fag.

#### *Fokusgruppeintervjua*

Utgangspunktet for intervjuet var ei evalueringsundersøking av ein undervisningsintervensjon der elevane fekk valet mellom det som kan skildrast som ei utforskande tilnærming til kroppsøving og ei mer tradisjonell idrettstilnærming. Sjølv om ein del tid i intervjuet med lærarane gjekk med til spørsmål om denne intervensjonen, starta alle tre intervjuet med spørsmål om lærarane sine tankar om kroppsøvingfaget og deira refleksjonar om undervisning i faget generelt. Delar av intervjuguiden som blei brukt, var bygd på litteraturen som diskuterer ideen om at kroppsøving kan karakteriserast som ei mil vid og ein tomme djup.

Fokusgruppeintervjuet blei brukt fordi denne metoden kan stimulere deltakarane til diskusjon av eit tema dei er godt kjent med (Malterud, 2012). Samanlikna med individuelle intervju legg fokusgruppeintervjuet til rette for interaksjon mellom deltakarane, noko som gjer at ulike meininger kjem fram og kan diskuterast (Kvale & Brinkman, 2009; Parker & Tritter, 2006). Med andre ord, som kroppsøvingslærarar med mange års erfaring i yrket blei dei gjennom fokusgruppeintervjuet stimulert til å bidra i samtalen slik at nyansar kring erfaringane deira kom fram. Intervjuet blei



gjennomførte i rolege omgjevandar, enten i eit klasserom eller møterom. Før intervjuet byrja gav moderatoren ein kort, standardisert informasjon om prosjektet, og deltakarane gav sitt samtykke til å vere med i prosjektet.

### *Analyse av det kvalitative materialet og miksing*

Alle intervjuja blei gjennomførte av ein av forfattarane og etterpå transkribert av eit profesjonelt firma. I første omgang analyserte vi intervjumaterialet uavhengig av funna frå surveyundersøkinga. Vi gjennomførte det Kvale og Brinkmann (2009) kalla ei «ad hoc meiningsgenerering». Dette medførte at vi i første omgang las gjennom intervjuja kvar for oss og gjorde ei meiningskondensering, der utdrag frå intervjuja som var relevante for problemstillinga blei tatt ut og deretter kategorisert utifrå kva som var den sentrale meininga i utdraget. Deretter møttest vi for å diskutere kva for mønster vi kunne sjå på tvers av utdraga frå dei transkriberte intervjuja. I denne delen av prosessen vurderte vi også kva for tema frå intervjuja som var aktuelle å samanstille med det kvantitative materialet. På bakgrunn av dette diskuterte vi oss fram til tre tematikkar vi såg var relevante for problemstillinga i denne artikkelen: innhald i kroppsøvingstimane, læring i faget – fair play som læringsmoment og kontrollmekanisme og undervisninga i faget.

### *Metodiske vurderingar*

Det er ulike måtar å vurdere kvaliteten på miksa-metodestudier. Collins (2015) anbefalar at studier med delvis integrasjon av kvalitative og kvantitative metodar, som vår, bruker separate kriterium for å drøfte validitet. Det vil seie at validitet og andre kvalitetskriterium bør vurderast på måtar som er relevante for metodane som er brukt. Når det gjeld den kvantitative delen av undersøkinga, er truverde ivareteke på ulike vis. Mellom anna gjennomførte vi ei omfattande pilotundersøking i Elverumskolen (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015). Erfaringar frå denne, samt pretest/pilot for den nasjonale undersøkinga gjennomført hausten 2015, ligg til grunn for utarbeiding av det endelege spørjeskjemaet. For å sikre lik gjennomføring var eit medlem av forskingsgruppa til stades i alle klassane då elevane svarte på skjemaet. Elevar som hadde behov for assistanse blei hjulpet av lærar eller assistent.

For den kvalitative delen av studien er truverde ivareteke ved at vi har nytta forskartrianglering (Brantlinger, Jimenez, Klinger, Pugach & Richardson, 2005). Det styrkar den handverksmessige kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2009) at undersøkinga er gjennomført og analysert av erfarne, kvalitative forskarar. Deltakarane i intervjustudien hadde vore med i ein intervensjon i kroppsøving. Det kan argumenterast for at desse lærarane ikkje representerer kva kroppsøvingslærarar generelt ville ha svart på slike spørsmål, fordi dei var påverka av at dei hadde vore med på i intervensjonen. Vidare kan det vere ei innvending at deltakarane i intervjuja ikkje var lærarane til elevane i spørjeundersøkinga, og at svara derfor ikkje

kan samanliknast direkte. Begge desse innvendingar er trugsmål mot truverdet i undersøkinga.

På den andre sida; som vi kjem tilbake til i diskusjonen ser det ikkje ut til at lærarane sine synspunkt om kroppøving skil seg særleg frå det som er kjent frå tidlegare forskning, trass i deira deltaking i prosjektet. Med andre ord, deltaking som lærarar i intervensjonen ser ut til å ha påverka dei som kroppøvingapedagogar i liten grad. Forsking frå intervensjonen syner også at det skal meir til for å endre undervisningspraksisen i faget enn å gi elvane valet mellom to tilsynelatande ulike former for kroppøving (Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom, 2019). Vidare kan ein argumentere for at i eit kvalitativt fokusgruppeintervju er det ikkje eit mål å skape eit representativt bilete, men å forstå kva deltakarane meiner og opplever om eit fenomen, i dette tilfellet lærarar sine synspunkt på undervisning og læring i kroppøving på ungdomstrinnet. Samstundes er det viktig å bringe på det reine at vi ikkje kan gjere direkte koplingar mellom lærarfunn og elevfunn i dei to undersøkingane. Det er også ein veikskap at deltakarane i den kvalitative studien er frå eit avgrensa området i Noreg.

## Resultat

Resultata vil i det følgjande bli presentert med tal frå den kvantitative delen først, etterfølgd av analysar av det kvalitative materialet. Gjennom å vise tal og tekst som tar opp ein felles tematikk og som seinare blir diskutert i lys av det konseptuelle rammeverket får vi til miksinga av datamaterialet som er styrken til den miksa-metoden.

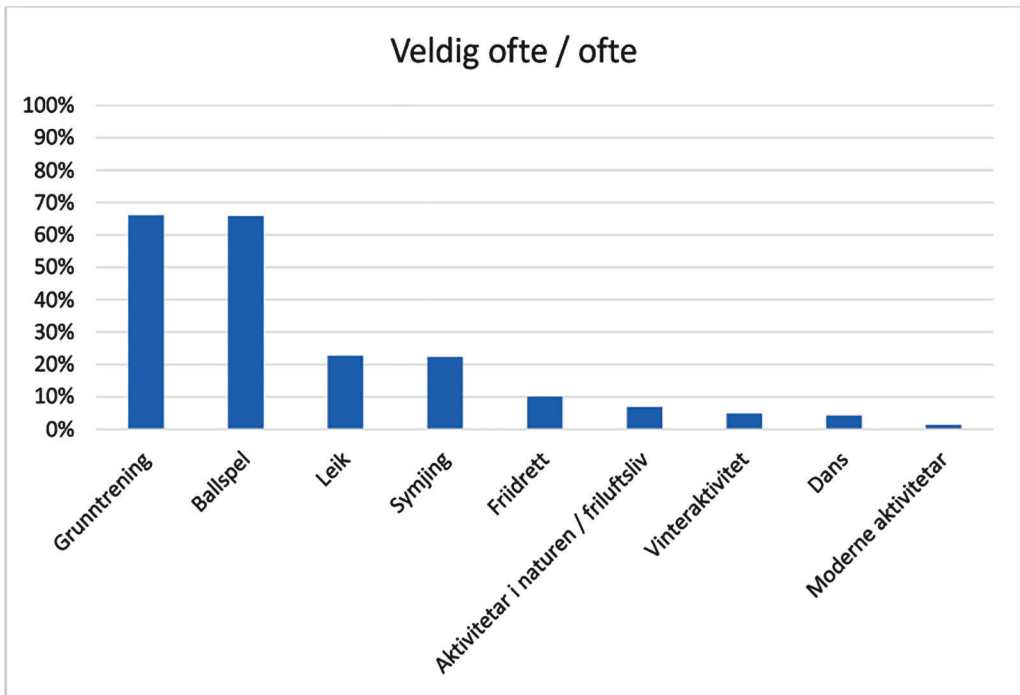
### Innhaldet i kroppøvingstimane

I spørjeskjemaet svarte elevane på kva for innhald dei opplever å møte i kroppøvingstimane. Tabellane under viser kva for innhald elevane svarar at dei møter og ikkje møter.

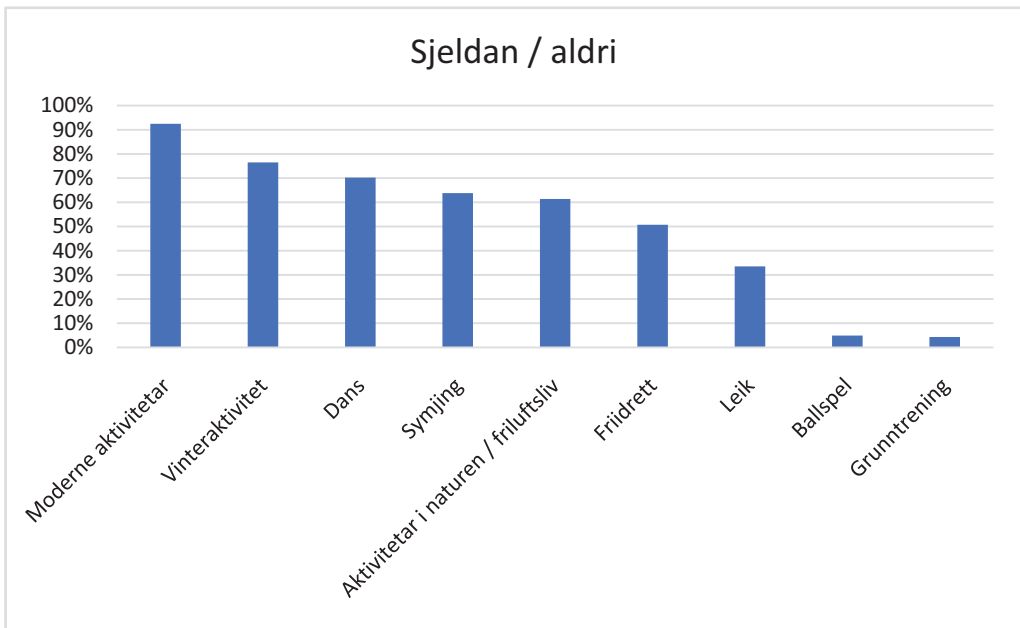
Figur 1 viser at det er to typar aktivitetar som førekjem hyppigare enn dei andre. Dette er grunntrening, i spørjeskjemaet eksemplifisert som «styrketrening, stasjonstrening/sirkeltrening, jogging» og ballspel. Som det går fram av figur 2 er dans og moderne aktivitetar dei aktivitetsformene som elevane sjeldnast møter. Ca. 4% av elevane svarar at dei har dans veldig ofte eller ofte, medan 70% svarar at dei sjeldan eller aldri har dans. Tilsvarande tal for moderne aktivitetar er høvesvis 1% og 93%.

Utifrå desse tala kan det sjå ut som kroppøving i ungdomsskulen har eit noko ein-sidig innhald: det blir lagt vekt på fysisk grunntrening og ballspel, medan eit aktivitetsområde som dans, som trass alt har hatt ein vesentleg plass i fleire læreplanar (sjå t.d. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997; Utdanningsdirektoratet, 2015) får relativt liten plass. Når vi analyserte intervjumaterialet fekk vi eit noko anna inntrykk av kva som er lærarane sine intensjonar. Eit klart funn i materialet er at lærarane er opptekne av å gi elevane variasjon og breidde i innhaldet dei presenterer elevane for:





Figur 1. Innhald elevane rapporterer å møte veldig ofte og ofte.



Figur 2. Innhald elevane rapporterer å møte sjeldan eller aldri.

- Int: Så dere er opptatt av dette med variasjon?  
M: Ja.  
M: Ja. Bredde.  
M: Bredde og utvalg.  
Int: Hvorfor det?  
M: Det er for å nå den enkelte, for å nå frem til flere.

Vår forståing av det desse lærarane seier, er noko vi ser som gjennomgåande i det kvalitative materialet: det er viktig å introdusere elevane for mange ulike aktivitetar for at alle elevane skal kunne finne ein aktivitet dei kan utvikle ei livslang interesse for: «... det å få de ulike erfaringene som man kan ta med seg senere i livet, og få litt gode opplevelser med tanke på å være gjennom et bredt utvalg av idretter».

Vi spurde også lærarane om kva for delar av faget dei eventuelt jobba meir med, for å komme i djupna:

- I: Hva er det da dere går mer i dybden på for eksempel?  
M1: Regler, taktiske og tekniske ferdigheter.  
M2: Mer terping på [det] tekniske.  
M3: Drilling på innlærte teknikker fra tidligere økter.

Denne læraren, likheit med fleire av dei vi intervjuar, ser altså teknikk- og taktikk-trening som eksempel på noko dei arbeider i djupna med. Denne utsegna er eit uttrykk for det Kirk (2010) ser på som «kroppsoving som idrettsteknikkar».

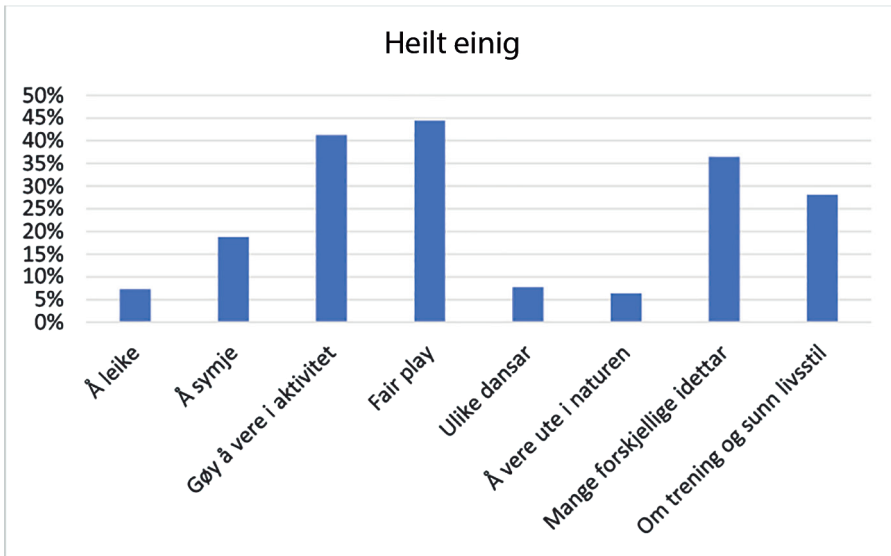
Det var likevel tydeleg i datamaterialet at det var dei tradisjonelle idrettane, t.d. ballspel, som blei brukt som eksempel når lærarane skulle snakke om undervisninga og innhaldet i denne. Berre unntaksvis blei andre aktivitetsformer som leik, dans eller alternative bevegelsesaktivitetar nemnt, utan at det blei spurd eksplisitt om det. I eit av intervjuar kom det likevel fram at lærarane var opptatt av å vere oppdatert på nyare aktivitetar:

... vi prøver å være litt i forkant med nye aktiviteter som de ikke nødvendigvis kjenner igjen i gymsammenheng. Nye ballspill, for eksempel, om det er noen andre øvelser, som free running holdt jeg på å si, at det er noe som typisk ikke har slått inn i kroppsovingsfaget tidligere, som vi prøver å la dem få en smakebit av.

### Læring i faget: Fair play som læringsmoment og kontrollmekanisme

I den kvantitative undersøkinga blei elevane spurde om kva dei meiner at dei lærer i kroppsovingstidane. Figuren under viser korleis svara fordelar seg på dei ulike alternativa.

35% av elevane svarte at dei er heilt einige i at dei lærer eit breitt utval idrettar, og over 40% av elevane er heilt einige i at dei lærer at det er gøy å vere i aktivitet. Det som overraska oss var at det alternativet flest elevar var heilt einig i, er at dei lærer om fair play (omlag 45%). Dette fann vi overraskande, fordi dette er eit omgrep som berre nyleg har komme inn i læreplanen (Sæle, 2013). Utan at vi spurde direkte om det, kom også tematikken fair play opp som eit svært sentralt tema i alle tre



Figur 3. Det elevane er heilt einige i at dei lærer i kroppsøvingstimane.

fokusgruppeintervjua. Når vi analyserer det lærarane seier om fair play får vi imidlertid fram ei meir finmaska forståing av korleis fair play blir forstått og praktisert i kroppsøving. Nærare bestemt viser det seg at fair play fyller to funksjonar i lærarane si undervisning i faget; nemleg som eit læringsmoment og som ein kontrollmekanisme.

Fair play som læringsmoment betyr, slik vi ser det, at lærarane uttrykkjer at dette er ein tematikk elevane skal lære noko om. Den kanskje mest vanlege måten å tenke om fair play og læring i faget er at det har ein overføringsverdi til andre område i livet: «Fair play [er] veldig gjennomgående og også nyttig i dagliglivet. Være fair overfor reglene en møter, både i trafikken og i hjemmet og alt mulig sånt». Fair play har også ein sosial funksjon, der elevane med eit høgt ferdigheitsnivå skal hjelpe til å aktivisere og inkludere elevane med lågare ferdigheiter: «Det er jo også det med hvordan de inkluderer andre i spillet og får andre med, sånn at ikke vi kjører et egoløp for å score mål, for eksempel, men at de prøver å få med alle». Fair play forstått på denne måten har dermed ein læringsfunksjon for elevane, til dømes uttrykt ved at lærarane fortel at dei seier til elevane: «Når du hjelper og inkluderer andre, så vil det også hjelpe deg selv til å bli bedre».

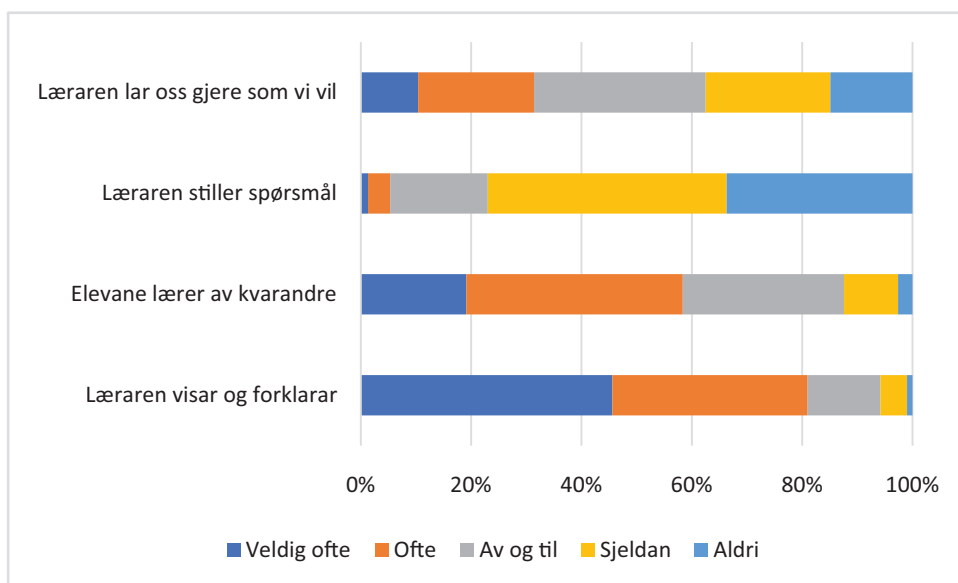
Vår undersøking viser også ei anna side ved fair play i kroppsøving, nemleg at det fungerer som ein form for kontrollmekanisme. Lærarane peiker på at dei bruker omgrepet fair play til «å slå ned på kommentarer med én gang, hvis jeg hører noen negative kommentarer». I slike tilfelle fortel lærarane at dei kan vise til fair play-moment i læreplanen og true med at dårleg åtferd kan føre til lågare karakter. Eit meir kuriøst eksempel på fair play som kontrollmekanisme, er dette sitatet, der ein lærar peikar på at det å bidra til å rydde opp etter timen er ein del av innhaldet i fair play i kroppsøving: Hen seier til elevane at fair play er når eleven kan «å spille andre gode,

ta med andre, dele inn i lag, hjelpe til, *rydde salen* [vår uth.] og utvikle deg». Fair play ser dermed ut til å vere så fleksibelt at lærarane fyller det med eit omfattande innhald, noko som igjen gjer at det er eit hyppig brukt omgrep elevane dermed oppfattar som sentralt læringsinnhald i faget.

### Undervisninga i faget

Det siste temaet vi vil ta opp for å svare på problemstillinga for artikkelen, dreier seg om undervisninga til lærarane. Først ser vi på korleis elevane oppfattar at dei blir undervist. Elevane blei spurde om kven som bestemmer kva dei skal gjere i timane.

Som det går fram av figur 4 meiner over 80% av elevane at det oftast er læraren som viser og forklarar. 70% av elevane rapporterer vidare at det berre unntaksvis (dvs. av og til, sjeldan eller aldri) er slik at elevane får gjere som dei sjølve vil. Det er ifølgje elevane sjeldan at lærarane bruker det vi kan tenkje på som induktive former for undervisning, der læraren er meir ein rettleiar som stiller spørsmål eller at elevane saman arbeider med problemløysing (dvs. at dei lærar av kvarandre).



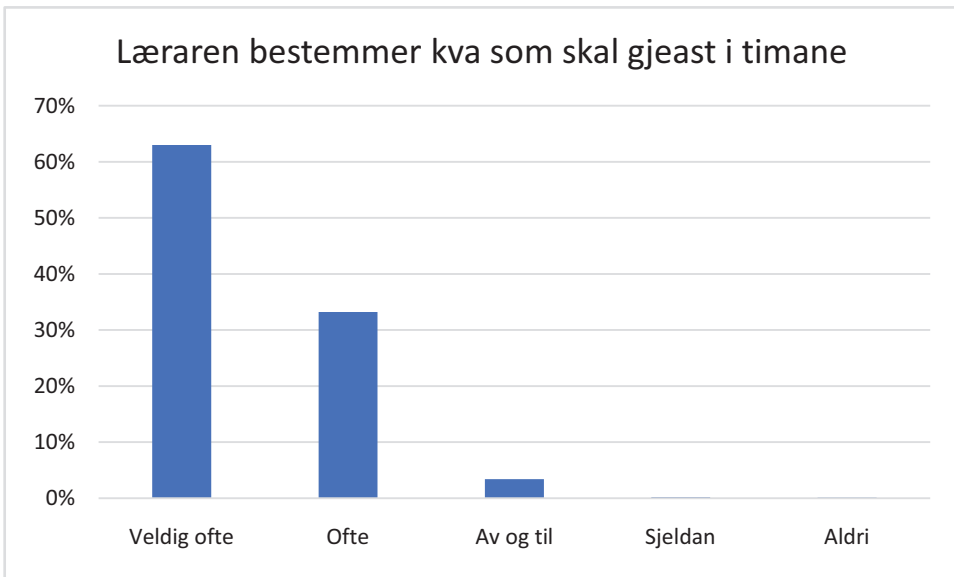
Figur 4. Elevane sine svar på kor ofte ulike former for lærar- og elevstyrt undervisning finn stad.

Lærarane vi har intervjuja uttrykker mykje godt den same haldning til si eiga undervisning som det elevane svarar. Lærarane seier at dei er «delaktige» ved «å vise og samtidig vere klar og tydelig». Det betyr ikkje at dei alltid sjølv viser fram øvingsbilete for korleis ein bevegelse eller teknikk skal utførast: «har vi en elev som vi vet er stødig i turn og kan dette mer enn oss, så er det ikke noe i veien for at vi prøver å ta med oss eleven inn i en læresituasjon».

Det er likevel nokre nyansar i materialet som ikkje heilt er på linje med det elevane rapporterer i den kvantitative undersøkinga. For eksempel fortel lærarane vi har intervjuat at dei bruker eit vidt utval av undervisningsmetodar. Dei fortel at dei bruker både induktive og deduktive metodar, «og problemmetoden, og så er det hel-del-metoden. Den bruker vi veldig – altså, vi bruker alle metodene veldig aktivt». Vidare fortel ei gruppe lærarar at dei ser seg sjølv som både tradisjonelle og innovative når det gjeld undervisning:

- Int: Hvis dere kan si litt om hva som kjennetegner måten dere driver undervisningen på? Alt fra innhold og undervisningsform?  
M: Det er nok tradisjonelt, egentlig. Men samtidig er vi nytenkende.  
Int: Kan du utdype litt? Tradisjonelt og nytenkende?  
M: Ja takk, begge deler!

Vi kan sjå nærare på elevmedverknad, som i det kvantitative materialet kjem til uttrykk gjennom spørsmålet «Her kommer noen setninger om hvem som bestemmer hva dere skal gjøre i gymtimen». Her fann vi at det i all hovudsak er lærarane som bestemmer kva som skal gjerast i timane.



Figur 5. Fordelinga av elevsvar til påstanden «Læraren bestemmer kva vi skal gjere i gymtimen».

I intervju var lærarane på den eine skulen heilt klare på at elevmedvirkning var noko dei ikkje prioriterte:

- Int: Er elevene med på å utarbeide mål?  
M: Nei.  
M: Målene for timen blir stort sett lagt av oss. At de vet hva de skal jobbe mot blir presentert enten muntlig eller via en byte cord som vi har nede i hallen.

Int: Til hver time?

M: Jeg skal ikke påstå hver time, men at vi har mulighet for at vi kan dra ut en tavle, skrive noen kompetansemål som vi skal jobbe mot.

Medan det på ein annan skule såg annleis ut:

Og litt også hva elevene vil. Noen ganger gir vi, eller i hvert fall jeg, innimellom, gir dem litt valg. «Nå skal vi holde på med forskjellige bevegelsesaktiviteter i en periode. Er det noen som har noen forslag og er det noen som kan noen morsomme aktiviteter, som har lyst til å vise det til den andre klassen?» Da får de jo vist seg litt òg.

## Diskusjon

Problemstillinga vi undersøker i denne artikkelen er om, og eventuelt på kva måtar, kroppsøving slik det er praktisert i ungdomsskulen kan karakteriserast som *ei mil vid og ein tomme djup*? Utifrå våre analysar er det ein viss motsetnad mellom det elevane rapporterer i spørjeundersøkinga og det lærarane i all hovudsak svarar. Medan elevane opplever *innhaldet* i faget som sentrert rundt ballspel og grunntrening, altså eit smalt innhald, uttrykker lærarane at dei prioriterer å undervise mange forskjellige aktivitetar. Det kan vere fleire grunnar til denne forskjellen. For det første kan det tenkjast at elevane har svart på bakgrunn av kva for aktivitetar dei har hatt i kroppsøving den siste tida før undersøkinga blei gjennomført, altså det dei har friskt i minnet. Lærarane, på den andre sida, kan ha eit meir overordna blick på heile undervisningsforløpet for både året og kanskje heile ungdomsskuletida. Dei er såleis i posisjon til å svare meir overordna.

Det er likevel slåande at elevane, på nasjonalt nivå, er såpass samstemte om kva for innhald som dominerer i faget. Vi finn også at trass i at lærarane fortalte at dei prioriterte breidde i innhald, så var påfallande mange av eksempla dei ga for å understøtte sine poeng frå idrettsaktivitetar, og særleg ballspel. Det er difor grunn til å spørje om ikkje innhaldet i faget er kjenneteikna av eit snevert utval aktivitetar? Om dette er tilfelle, kan ein kanskje ikkje seie at faget er *ei mil*, men heller ein *tomme*, vid. Ein kan finne støtte i ei slik tolking hos Bailey m.fl. (2009), som skriv t.d. at faget – i alle fall i engelsk samanheng – er organisert som «korte undervisningsblokker med eit avgrensa utval av fysiske aktivitetar, særleg lagspel...» (s. 8, vår omsetting). Annerstedt (2008) viser til at kroppsøving i skandinavisk samanheng på læreplannivået kan skildrast som eit koldtbord med eit breitt utval av aktivitetar. Likevel, hevdar Annerstedt, er praksis annleis enn det læreplanen føreskriv. Det er eit «betydeleg gap» (s. 313) mellom læreplan og praksis når det kjem til innhaldet i faget.

Påstanden om at innhaldet i faget kan karakteriserast som ein tomme vid reyser spørsmålet om kva for målestokk som blir brukt? Å seie at innhaldet i faget er snevert, er ei normativ vurdering, der det må finnast ein standard for kva som skal til for å seie at innhaldet er smalt eller vidt. I vårt tilfelle argumenterer vi, til liks med Annerstedt (2008), for at innhaldet er snevert ved å vise til læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dersom vi høyrer på det elevane rapporterer, er det klart at det er nokre område av læreplanen som blir via stor merksemd (lagidrettar



og grunntrening), medan andre område som dans, alternative bevegelsesaktivitetar og friluftsliv, ser ut til å få mindre merksemd. Argumentet for at faget har eit smalt innhald må difor sjåast opp imot kva for innhald læreplanen føreskriv.

Det kan likevel hende at eit fokus på aktivitetar som uttrykk for breidde, eller mangel på breidde, er misvisande. Delar av innhaldet i kroppsøvingsfaget handlar til dømes om sosiale (t.d. å kunne samarbeide eller spele saman) og emosjonelle (t.d. bevegelsesglede) læringsmål. Eit punkt både elevar og lærarar ser ut til å vere einige om, er at fair play er eit vesentleg kunnskapsobjekt i faget. Fair play ser ut til å vere eit verkemiddel som ifølgje lærarane sin tankegang kan gi verdifull sosial læring. Lærarane legg også vekt på at det dei vil oppnå med aktivitetane kanskje ikkje så mykje handlar om utvikling av ferdigheiter i aktivitetar, som det å stimulere til gode opplevingar som gjer at elevane får lyst til å bevege seg på fritida. I eit slikt perspektiv er aktivitetane meir eit middel til å nå eit anna mål; i dette tilfelle kvalitetar som sosial læring og bevegelsesglede eller -lyst. Det at lærarane i vårt material tydelegvis er opp-tatt av desse kvalitetane kan vere ein god grunn til å seie at sjølv om innhaldet (kva for aktivitetar som blir undervist) er karakterisert som å vere smalt, så kan (delar av) elevane si læring vere prega av djupne.

Det interessant å merke seg den doble meininga fair play blir gitt av lærarane i det kvalitative materialet: det er både sett på som eit verdifullt sosialt læringsmål og som ei kontrollmekanisme. I det første tilfellet gjeld det både kvalitetar som å følgje reglar og å vere ein god lagspelar. Men, vi finn også at fair play er eit så tøyelig omgrep at det også kan romme saker som ligg utanfor fair play, slik det vanlegvis er forstått i idrettsfilosofien (sjå t.d. Loland & McNamee, 2000). Sæle (2013) viser også at når fair play blir tatt inn i læreplanen og undervisningspraksisen, får det ei meir utvida meining enn det opprinneleg har i idretten. Det er også tydeleg, ut frå vårt kvalitative materiale, at fair play blir brukt som ein kontrollmekanisme for å styre elevane sin oppførsel. Då er det eit spørsmål om å bruke fair play som eit middel for å vurdere orden og oppførsel hos elevane ikkje er å strekkje tolkinga litt langt?

Spørsmålet om djupne i vår undersøking kan knyttast til djupnelæring. Forfattarane av NOU-en om framtidens skule peikar på at dei praktiske og estetiske faga har ein profil som er kjenneteikna av ei breidde som «samlet sett kan gå ut over elevenes mulighet for dybdelæring fordi de har et stort omfang» og at det å skulle «rekke over alt» går ut over moglegheita til fordjuping (NOU 2015:8, s. 53). Dei peikar som tidlegare nemnt også på at djupnelæring er like aktuelt i dei praktiske og estetiske faga. Dette skulle, slik vi fekk fram i det konseptuelle rammeverket, tyde på at det burde leggst meir vekt på djupne framfor breidde i kroppsøvingsfaget. Ein kan då spørje seg om den pedagogiske praksisen i faget legg til rette for dette, både når det gjeld innhald og undervisningsformer?

Frå datamaterialet, både det kvalitative og det kvantitative, kan det sjå ut som at undervisninga er prega av å vere lærarstyrt, at elevane har liten grad av påverknad på mål og val av innhald, og at lærarane er opptekne av det skal vere mest mogleg aktivitet i timen. Dette er også kjent frå anna kroppsøvningsforskning (f.eks. Annerstedt,

2008). Utifrå Sawyer (2014) sine tankar om kva som kjenneteiknar djupnelæring, liknar tilnærminga vi ser i kroppsøving meir det han kallar instruksjonisme, altså lærarstyrt kunnskapsoverføring. Dette er noko som, ifølgje Sawyer, fører til overflate- eller enn til djupnelæring. Både dei praktiske omstenda rundt kroppsøvingundersvisning (opp mot 30 elevar med ulike interesser for faget som skal skifte og dusje) og tradisjonane i faget (sjå t.d. Aasland, 2019) som viser til tilknytningane mellom kroppsøving i skulen og både det militære og den organiserte idretten), gjer at det ikkje er overraskande at undervisninga i faget ser ut til å vere dominert av tradisjonelle instruksjonsmetodar. Spørsmålet både lærarar og lærarutdannarar i kroppsøving må stille seg er om dette er den beste tilnærminga når omverda forventar djupnelæring?

Eit tilsvar på dette spørsmålet kan vere å seie at ideane om djupnelæring ser ut til å passe betre i dei meir teoretiske faga enn i kroppsøving. Dersom djupnelæring handlar om «utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområdet» (NOU 2015:8, s. 14), så er det gode grunnar til å tenke at djupnelæring har marginal relevans for kroppsøving: i eit fag som vektlegg praktisk kunnskap er det ikkje nødvendigvis slik utsagnskunnskap som er mest relevant. Det er difor mogeleg at ein må tenkje noko annleis om djupnelæring i dei praktiske og estetiske faga: kva er det elevane i kroppsøving skal ha «en varig forståelse av» (NOU 2015:8, s. 14)? Dette spørsmålet peikar vidare mot ei anna utfordring for kroppsøvingfaget: at kunnskapsobjektet – kva elevane skal lære i kroppsøving – er uklart (Borgen & Hjordemaal, 2017). Birch og medforfattarar (2019) diskuterer djupnelæring i kroppsøvingfaget. Dei legg vekt på at lærarar i faget må gjere eit val mellom breidde og djupne. Dei følgjer såleis eit spor som er noko liknande det vi tok opp tidlegare om det er innhaldet – forstått som aktivitetar – som skal pregast av breidde eller djupne. Gjennom vår studie vil vi legge til dette ikkje berre handlar om aktivitetsutval, men at ei slik vurdering også må omfatte kvalitetane ved aktivitetane: er det eit spørsmål om ferdigheit, helse, bevegelsesglede og/eller kroppsleg erfaring som skal lærast i djupna?

## Konklusjon

Utgangspunktet for denne artikkelen var «*ei mil vid og ein tomme djup*» som metafor for praksis i skulefaget kroppsøving. Utifrå funna i denne undersøkinga er det mykje som tyder på at faget i Norge i innhald ikkje er så breitt som denne metaforen tyder på. Om vi derimot ser på breidde som noko meir enn innhald, viser vår studie at både lærarar og elevar er opptekne av at faget bidrar til at elevane lærer å bli glade i å bevege seg, sosial læring gjennom fair play og helse/trening, i tillegg til å delta i idrettar. Det er likevel eit spørsmål om undervisninga elevane møter stimulerer til djupnelæring.

Basert på denne undersøkinga har vi i diskusjonen stilt fleire spørsmål som lærarar, lærarutdannarar og forskarar i kroppsøvingfaget kan engasjere seg i. Desse spørsmåla er meint å skulle stimulere til diskusjonar omkring innhald, undervisning og forskning i kroppsøving. Når faglærararutdanninga i kroppsøving og idrettsfag no

blir 5-årig er dette eit signal om at kroppsøving skal verdsettast som eit fag det trengst høg kompetanse for å undervise i. Det ville vore meiningslaust å utdanne og tilsette lærarar med mastergrad dersom hensikta med faget blir redusert til rekreasjon og eit avbrot frå dei antatt viktigare delane av skulekvardagen. Saman med diskusjonane vi har ført i denne artikkelen medfører denne oppvurderinga av kroppsøving at det etter vårt syn er viktig at forskinga i faget blir meir opptatt av pedagogiske spørsmål, slik som til dømes: kva for undervisningsmetodar er hensiktsmessige for utvikling og læring innanfor det emosjonelle området (t.d. det som har med bevegelsesgleder og -lyst å gjere)? Fagfeltet treng også å finne meir ut kva djupnelæring i kroppsøving kan bety. Her er det behov for både konseptuelle avklaringar og empiriske undersøkingar.

### Forfattarpresentasjonar

**Øyvind Førland Standal** er professor ved Institutt for faglærer- og grunnskulelærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet. Han er også professor II ved seksjon for idrett og kroppsøving, Høgskolen i Innlandet. For tida er Standal involvert i forskingsprosjekt om kroppsleg læring og undervisning om helse og livsmeistring i skulen.

**Kjersti Mordal Moen** er professor i kroppsøving ved Seksjon for idrett og kroppsøving ved Høgskolen i Innlandet. Moen har spesiell kompetanse innanfor kroppsøvlingslærerutdanning, praksis i kroppsøvlingslærerutdanning, samt skulefaget kroppsøving. Ho leiar forskingsgruppa Teaching and Learning in Physical Education ved Høgskolen i Innlandet, og har leia fleire større forskingsprosjekt. Ho rettleiar doktorgradsstudentar innanfor kroppsøving.

**Knut Westlie** er førstelektor i profesjonsretta pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Han underviser på bachelor- og masterutdanningane i kroppsøving og idrett. Han har arbeidd som lærar i grunnskulen i over 20 år. Hans forskingsinteresser ligg i skjeringpunktet mellom pedagogikk og sosiologi med fokus på skule og kroppsøving.

### Referansar

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktor avhandling). OsloMet – storbyuniversitetet, Oslo.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. London: The Falmer Press.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Birch, J. E., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving – utfordringer for kroppsøvlingslæreren. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.). *Fremtidens kroppsøvlingslærer* (s. 13–29). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, J. S., & Hjordemaal, F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3, 218–229. doi:10.1080/20020317.2017.1352439
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klinger, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>

- Bryman, A. (2008). Why do researchers integrate/combine/mesh/blend/mix/merge/fuse quantitative and qualitative research. I M. M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research* (s. 87–100). London: Sage Publishing.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Collins, K. M. T. (2015). Validity in multimethod and mixed research. I S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Red.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (s. 240–256). Oxford: Oxford University Press.
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 4–21. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – fordypning – forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Loland, S. & McNamee, M. (2000). Fair Play and the Ethos of Sports: An Eclectic Philosophical Framework. *Journal of the Philosophy of Sport*, 27(1), 63–80. <https://doi.org/10.1080/00948705.2000.9714590>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British journal of Educational psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring?»: A case-study of physical education teacher education in Norway (Norges idrettshøgskole). Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/171359>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktstjøld, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen* (Høgskolen i Hedmark, oppdragsrapport 2/2015). Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/300725>
- 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)* (Høgskolen i Hedmark, oppdragsrapport 1/2018) Henta fra: <http://hdl.handle.net/11250/2482450>.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Parker, A., & Titter, J. (2006). Focus groups method and methodology: Current practices and recent debate. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(1), 23–37.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Sawyer, R. K. (2014). Introduction: The new science of learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 1–20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sæle, O. R. O. (2013). Fair play i kroppsøvingfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis – Nordic Journal of Applied Ethics*, 7(1), 88–104. <https://doi.org/10.5324/eip.v7i1.1792>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Fagfornyelsen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Henta frå [https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett\\_visning?print=1](https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning?print=1)
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2018, 7. juni). *Hva er dybdeløring? En litteraturoversikt for perioden 1970–2018*. Innlegg presentert på Kroppsøvingskonferansen 2018, Norges idrettshøgskole.