

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving

Mai 2021

Dannelse i kroppsøvingsfaget

En kvalitativ studie av syv kroppsøvingslæreres forståelse og praktisering av dannelse i
kroppsøvingsfaget

Bildung in physical education

A qualitative study of seven physical education teachers' understanding of bildung and how
they practice bildung in physical education

Rikke Larsen Telle



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

«Jeg er det dikt som ingen skrev

Jeg er det alltid brente brev.

Jeg er den utbetrådte sti

og tonen uten melodi.

Jeg er den stumme leppes bønn

Jeg er en ufødt kvinnes sønn.

En streng som ingen hånd har spent,

et bål som aldri er blitt tent.

Vekk meg! Forløs meg! Løft meg opp

av jord og berg, av ånd og kropps!

Men intet svarer når jeg ber.

Jeg er de ting som aldri skjer».

«Jeg er det dikt» av Inger Hagerup

Forord

Det har vært fem lærerike, utfordrende og fine år ved, først Høgskolen i Innlandet og avsluttende ved OsloMet. Nå er det endelig min tur til å levere en masteroppgave. Det har vært en spennende, men samtidig krevende periode. Jeg har lært mye om dannelsens betydning og dens funksjon i kroppsøvingsfag, men jeg har i tillegg lært og erfart mye om det å sette seg personlige mål. Jeg er stolt av meg selv som har klart å gjennomføre et masterprosjekt, også med tanke på at samfunnet har vært preget av en pandemi, som har gjort det vanskelig å møte medstudenter for å diskutere, det sosiale og samholdet.

Jeg vil først starte med å gi en stor takk til min veileder Marc Esser-Noethlichs for gode og utfyllende tilbakemeldinger. Det har hjulpet veldig i krevende stunder at du har hatt trua på meg og min oppgave. Jeg vil, i tillegg, rette en stor takk til de kroppsøvingslærerne som takket ja til å delta i undersøkelsen. Uten dere hadde det vært vanskelig å gjennomføre denne studien.

Jeg vil takke mine flotte foreldre Grete Larsen Telle og Arne Telle, som har hatt trua på meg hele veien gjennom mitt studieløp. Som har tatt seg tid til å lese gjennom oppgaven og hjulpet meg med rettskriving. Dere har i tillegg vært en inspirasjon og et forbilde for meg, som lærere. En spesiell takk til min storesøster Oda Larsen Telle, som har hjulpet meg med å forstå pedagogiske teorier og bidratt til diskusjoner rundt oppgaven. I tillegg til at hun lest over deler av oppgaven og gitt meg tilbakemeldinger. Jeg vil takke min kjæreste Henrik Hansen som har vært støttende gjennom hele masterperioden og sett over deler av oppgaven. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter for fine år. Spesielt en takk til Nils Martin Silseth Naas, som har vært min medstudent gjennom alle fem årene på lærerutdanningen. Takk for mange fine og lærerike samtaler og diskusjoner. I tillegg en takk til medstudent Anette Heggem, for alle våre gode og støttende telefonsamtaler under oppgaveskrivingen.

Jeg vil se tilbake på fem flotte år og alt det jeg har fått muligheten til å lære av flinke forelesere, samt det fine og sosiale med medstudenter. Til dere som leser denne oppgaven, jeg håper denne studien kan være et bidrag til flere refleksjoner rundt arbeidet med dannelsen i kroppsøvingsfaget i den videregående skolen.

Rikke Larsen Telle, OsloMet storbyuniversitet

Oslo, 15. mai 2021

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er dannelse i kroppsøvningsfaget. Der hensikten ved denne studien er å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvningslærere forstår dannelse i Læreplanverket og læreplan i kroppsøving. Samt hvordan de utøver dannelse i sin undervisning, der de omsetter teori i handling. Det er lærerne som deltok i undersøkelsen sine erfaringer, tanker og opplevelser rundt dannelse i kroppsøvningsfaget, som danner grunnlaget for funnene i studien.

I kroppsøvningsfagets historie, har det gjennom tiårene, vært i stor grad diskusjoner om fagets innhold og plass i skolen. Det siste tiåret, siden innføringen av LK06, har det pågått debatt om fagets innhold, begrunnelse og fagets egenart (Sæle og Hallås, 2020, s. 34). Det debatten har vært preget av, har omhandlet, om at faget fremstår som et helse- og idrettsfag, i større grad, enn det som fremstilles i læreplanen og fagets egenart. Der læreplanen tar for seg, læring av kroppslige erfaringer, bevegelser, samt at det skal være et dannelsesfag (Sæle og Hallås, 2020, Ommundsen, 2008, 2013, Sæle 2017b).

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er delt inn i fire deler. Der dannelsesbegrepet, dannelse i Læreplanverket og læreplanen i kroppsøving blir lagt frem. Videre tar denne oppgaven for seg Klafkis dannelsesteoretiske perspektiver, dette ligger til grunn for at hans teori har et helhetlig syn på dannelse, som er funksjonelt i kroppsøvningsfaget (Engebretsen, 2016, s. 94). Til slutt tar det teoretiske grunnlaget for seg dannesperspektiver i kroppsøvningsfaget.

Gjennom en kvalitativ metode, med fenomenologisk tilnærming. Har det blitt gjennomført et semistrukturert forskningsintervju, med 7 nyutdannede kroppsøvningslærere fra ulike skoler i fylkene Vestfold og Telemark, Oslo og Viken, for å innhente datamaterialet.

Resultatene, i studien, viser til at kroppsøvningslærerne forståelse og hvordan de praktiserer dannelse i sin undervisning kan gjenspeiles i flere av dannelsesaspektene i Læreplanverket. Et sentralt funn, som kommer frem i studien, er at flere av kroppsøvningslærere arbeider med evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, gjennom ulike måter av samarbeid, refleksjon og diskusjon. I tillegg kan funnene ses, i noen grad, i sammenheng med Klafkis dannelsesteori.

Nøkkelord: Kroppsøving, kvalitativ metode, den nye læreplanen, dannelse, medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet.

Summary in English

The topic of this master thesis is “bildung” in physical education. The purpose of this study is to investigate recent graduate teachers' understanding of “bildung” in physical education according to the curriculum and how they practice “bildung” in their teaching from theory to practice. The base of this project are teachers who participated, and their own thoughts and experiences with “bildung” as a teaching form.

There have been several discussions about the subject's content and the subject's place in school, in the history of physical education. The last decade, since the introduction of LK20, there has been an on-going debate about the content, reasoning, and peculiarity in physical education (Sæle and Hallås, 2020, s. 34). This debate has been characterized by the fact that physical education appears as a health and sports subject, more than what is presented in the curriculum and the subject's peculiarity. Moreover it's about learning bodily experiences, movements and the fact that it should be a subject about “bildung” (Sæle and Hallås, 2020, Ommundsen, 2008, 2013, Sæle 2017b).

The theoretical framework is presented in four different parts. First presented the term about “bildung”, and “bildung” in the curriculum. Then “bildung” based on Klafkis theories is presented. This is the basis for his theory to have a holistic view of “bildung”, which is functional in physical education (Engebretsen, 2016, s. 94). Finally, the theoretical framework takes on perspectives “bildung” in physical education.

Through a qualitative methodology, with phenomenological framework. A research interview has been conducted, to collect rich data from seven different graduate teachers. All informants have background from different high schools in Vestfold and Telemark, Oslo and Viken.

Results of this study indicate that physical education teachers' understanding and how they practice bildung in their teaching can be reflected in several aspects by bildung in the curriculum. An important discovery is that physical education teachers work with abilities for self-determination, co-determination, and solidarity, through different ways of collaborating, reflection and discussion. This can also be seen in the context of Klafkis theory of “bildung”.

Keywords: Physical education, qualitative method, new curriculum, bildung, self-determination, co-determination, and solidarity.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Summary in English	5
Innholdsfortegnelse	6
Figuroversikt	8
1 Innledning	9
1.2 Kroppsøving i historisk perspektiv.....	11
1.3 Bakgrunn for valg av tema	13
1.4 Problemstilling	14
1.5 Oppgavens oppbygging	15
2 Kontekst og tidligere forskning	16
2.1 Den norske skolen	16
2.2 Fagrelevans og sentrale verdier	17
2.3 Kjerneelement	17
2.4 Tidligere forskning	18
3 Teori	21
3.1 Dannelsesbegrepet.....	21
3.2 Opplæringsloven og læreplanverket – dannelse	23
3.3 Klafkis dannelsesteoretisk perspektiv	27
3.3.1 Kategorial dannelse	27
3.3.2 Klafkis sentrale dannelsesegenskaper	30
3.3.3 Allmenndannelse	31
3.4 Dannesperspektiver i kroppsøving.....	32
3.4.1 Demokrati og medborgerskap	33
3.4.2 Fair play	34
3.4.3 Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet	36
4 Metode	40
4.1 Valg av metode.....	40
4.2 Det kvalitative forskningsintervju som metode.....	41
4.3 Vitenskapeteoretisk posisjonering.....	42
4.4 Utvalg	43
4.5 Intervjuguiden	44
4.6 Pilotintervju	45

4.7	Gjennomføring av intervju og transkribering.....	46
4.8	Analyse av data	47
4.9	Studiens kvalitet	49
4.9.1	Reliabilitet	49
4.9.2	Validitet	50
4.9.3	Overførbarhet	51
4.10	Etiske retningslinjer.....	52
5	Resultater	54
5.1	Presentasjon av informantene.....	54
5.2	Læreplanverket LK20 og læreplanen i kroppsøving	56
5.3	Selvbestemmelse	58
5.4	Medbestemmelse	61
5.5	Solidaritet	63
6	Diskusjon	69
6.1	Dannelse i Læreplanverket LK20 og læreplan i kroppsøving	69
6.1.1	Demokrati og medborgerskap	70
6.1.2	Solidaritet	72
6.1.3	Medbestemmelse	76
6.1.4	Selvbestemmelse	79
6.2	I lys av Klafkis dannelsesteoretiske perspektiver	81
6.2.1	Klafkis typiske nøkkelproblemer	86
7	Oppsummering	89
7.1	Veien videre	91
8	Litteraturliste	92
9	Vedlegg	100
9.1	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	101
9.2	Intervjuguide	104
9.3	Kvittering fra NSD	106

Figuroversikt

Figur 1: Dannelsens tre komponenter.

Figur 2: Problembasert undervisning.

Figur 3: Dannelse i praksis

1 Innledning

I Norge er det bred politisk enighet om at skolens mål, er å kunne gi barn og unge anledning for allmenndannelse, personlig kunnskap, utvikling og ferdighet. Samt at kvaliteten på den skolen barn og unge møter, er avgjørende for deres videre utvikling (St. meld. nr. 30. (2003 – 2004)). Skolen skal blant annet bidra til dannelse, slik at den enkelte kan ta personlig ansvar, samt utvikle seg selv til å gjøre reflekterte valg, og bidra til å påvirke sin egen fremtid (St. meld. nr. 30. (2003 – 2004)).

Tradisjonelt sett har alle fagene i skolen vært begrunnet bredt ut ifra allmenndannelse, men blitt vektlagt ulikt (NOU 2015:8, s. 40). Kroppsøvfaget er et av fellesfagene i den videregående skolen, som har læreplaner som er fremtredende fra grunnskolen.

Kroppsøvfaget, i likhet med de andre fellesfagene, har en allmenndannende funksjon. Faget skal kunne bidra til å stimulere hver enkelt elev, til deltakelse i fritid og samfunnsliv (NOU 2015:8 s. 54). Ifølge Ludvigsen-utvalget er allmenndannelse i grunnopplæringen, at skolen skal være gyldig for alle, samt den allmenndannende funksjon omhandler at den skal forme elevenes deltakelse i samfunnslivet og fritiden, på bakgrunn av ulike interesser eller yrker de skal inn i (NOU 2015:8, s. 40).

I 2016 kom stortingsmeldingen: *fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet* (St. meld. 28 (2015 – 2016)). Her ble det gjenopptatt flere av momentene, i forhold til de praktisk-etiske fagene, som ble lagt frem av Ludvigsen-utvalget. Blant annet at faget skal stimulere elevene til deltakelse i samfunnsliv og fritid. Høsten 2020 kom innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet 2020 i den norske skole (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Ifølge Ulvik og Særverot (2013) kan arbeidet med dannelse i skolen deles inn i tre målområder. Det første omhandler dannelsens kvalifiserende målområde, som tar for seg at elevene skal kvalifiseres for et fag. Det andre målområde omhandler sosialisering, der alle elever i skolen, skal ha mulighet til å bli en del av eksisterende sosiokulturelle, religiøse, moralske og politiske normer. Det tredje målområde tar for seg personifisering, som omhandler at den pedagogiske virksomhet skal bidra til å skape rom for selvstendighet og ansvar (Ulvik og Særverot, 2013).

Kroppsøving er et fag som lenge har blitt kritisert for å være et fag som er mer preget av fysisk aktivitet og det å ha det gøy, fremfor læring og dannelse. Samt at det har blitt kritisert

for å ikke ha et tydelig kunnskapsobjekt (Skauge, 2019, Borgen og Engelsrud, 2015, Kirk, 2010). Flere momenter ved kritikken mot kroppsøving, er at faget blir redusert til idrettspreget fag. I en tidligere undersøkelse ble det lagt frem at 43 prosent, av et utvalg på 2010 elever fra ungdomsskole og den videregående skolen, var i mindre grad fornøyd med undervisningen i faget (Säfvenbom, Haugen og Bulie, 2014). Der de elevene som var fornøyde med undervisningen, drev med konkurransepreget idrett utenfor skolen (Sæle, 2017a, s. 27). Det vises til at flere elever mistrives i faget. Der kroppsøvingslærere, uavhengig av formell kompetanse eller ikke, har en styreform som er preget av at vurderingen er gjort på grunnlag av resultater fra idrettsprestasjoner og testing (Evensen, 2020, Moen og Green, 2014, Kirk, 2010).

Kroppsøvingsfaget består av langt mer enn kun aktiviteten. Aktivitet og idrett er en del av faget. Formålet og egenarten med kroppsøvingsfaget omhandler ikke aktiviteten i seg selv (Skauge, 2019). Faget handler om dannelse, identitets- og meningsskaping og forståelse av helsefremmende aktivitet og bevegelseskultur. Dermed skal elevene kunne *lære* i samfunnsmessige og sosiale sammenhenger, samt i en kroppslig kontekst. Kroppsøvingsfaget består dermed av, et dannesperspektiv, helseperspektiv og idrettsperspektiv (Skauge, 2019).

Säfvenbom (2010) mener at kroppsøvingsfaget er et *atferdsfag*. Der det sentrale målet er å stimulere atferden og holdninger hos den enkelte elev. På bakgrunn av dette har kroppsøvingsfaget en fordel som dannelsesfag. Skal faget, i den forstand, betraktes som dannende på elever, i tak med nåtidens og fremtidens samfunnsutfordringer. Er det sentralt å rette fokuset mot fagets allmenndannende kvaliteter (Sæle, 2017a, s. 52).

I 2017 kom Sæle med en kronikk som tar for seg kroppsøving som danningsfag. Der han uttaler at, i dagens skole trenger vi kroppsøvingslærere som er lidenskapelig opptatt av idretten, samt som kan formidle tekniske øvingsbilder for elevene, men dette utgangspunktet er ikke tilstrekkelig. Det er sentralt at en kroppsøvingslærer i tillegg, skal kunne ta kampen med fagets instrumentelle idrettspraksis, og i den grad kunne dreie kroppsøvingsfaget i retning av en mer helhetlig pedagogisk og faglig dannelsesstenkning (Sæle, 2017b, s. 1). En sentral del i kroppsøvingsfaget er at læreren har en avgjørende innflytelse på læringsmiljøet i klassen. Samt at lærerne påvirker elevenes deltakelse, læring og motivasjon i faget (Hattie, 2013).

1.2 Kroppsøving i historisk perspektiv

For å få et kjennskap til hvordan kroppsøvingsfaget har utviklet seg til den praksisen og posisjonen den har i læreplanen og i skolen i dag. Samt faget som et læring- og dannelsesfag. Er det sentralt å se på det historiske perspektivet og utviklingen i kroppsøvingsfaget.

Kroppsøving har en lang tradisjon innen den norske skolens historie. Med en varierende benevnelse, har kroppsøving vært et fag i skolen siden *Lov om Almueskolevæsenet* av 1848, og *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet* av 1860 (Sæle, 2017a). Innføringen av kroppsøving kom i skolen, med grunnlag for at den allmenne verneplikt i Norge kom på midten av 1850-tallet. Samt startet faget som gjeldende for kun gutter, og det skulle bidra til å skape pliktoppfyllende og lydige elever. I tillegg skulle faget bidra til utvikling av viljen hos elevene, som et verktøy til opplæringen av selvdisiplin (Sæle og Hallås, 2020, Brattenborg og Engebretsen, 2015, Augestad, 2003). Disiplineringen ble forstått som grunnleggende for læringen. Faget ble en forutsetning av militær orden, der de sentrale stikkordene, blant annet var, ro, drilling, kommando og oppstilling (Rønbeck og Rønbeck, 2012, s. 119).

I 1936 kom *Folkeskoleloven* og Norge fikk en enhetsskole, som gjorde faget obligatorisk for både gutter og jenter. Samt at det ble her innført at faget skulle hete *kroppsøving* (Synnestvedt, 1994). I 1939 kom innføringen av *Normalplan for byfolkeskolen* og *Normalplan for landsfolkeskolen*. Kroppsøving var, i denne perioden, sterkt påvirket av ulike pedagogiske strømninger og interesser, når det omhandlet innholdet, mål og arbeidsmåter. Der forsvaret, på den ene siden, ville at faget skulle inneholde militære øvelser og våpenbruk. Derimot ville *Centralforening for Udbredelse af Idræt*, at faget skulle rette fokuset mot helse og idrett. Samt følge Lings og Björkstens systemer. Som på den tiden var blitt en sentral del av kroppsøvingsfaget (Brattenborg og Engebretsen, 2015, s. 16). Ling-gymnastikken tok for seg et gymnisk ideologisk og praktisk dannelseskonsept, som en forutsetning av romantikkens helhetlige tekning av mennesket (Sæle, 2017a, s. 76). Kropp og sjel skulle ses i en sammenheng og på den måten fremtre som karakterdannende. I tillegg skulle bevegelsesmønstrene i faget være allsidige, skjønne, enkle, konkrete og formgivende. Noe som man på den tiden mente var et sentralt kjennetegn på kroppsorganismens behov og lover (Sæle, 2017a, s. 76). Deretter gikk faget senere over til å gå fra å være et dannelsesorientert fag, til å bli et helseorientert fag (Rønbeck og Rønbeck, 2012, Augestad, 2003). Det fremstilles at faget, i denne perioden, la vekt på en renslighet- og hygienetekning. I tillegg til

at det ble en «mekanisk» tilnærming til elevene, som ble oppfattet som objektiv (Sæle, 2017a, s. 81).

Med Mønsterplan av 1974, ble det en ny type fagplan på flere måter. Blant annet med at det tverrfaglige perspektivet kom for første dag, samt at det skulle være lik undervisning for både gutter og jenter (Brattenborg og Engebretsen, 2015, s. 20). Undervisningen i skolen skulle være med på å rette søkelyset på motivasjon og glede hos elevene. Faget skulle deretter bidra også til at elevene skulle få utvikle seg åndelig og kroppsøving (Sæle og Hallås, 2020, s. 30). Denne planen var delvis inspirert av det engelske kroppsøvingsfaget, og Rudolf Labans tankegang om at faktorene om rom, tid, flyt og kraft, kunne karakterisere all bevegelse (Brattenborg og Engebretsen, 2015, s. 20). Det er flere som mente at Mønsterplan av 1987 var en revisjon av M74, mer enn en ny læreplan. Det var lite forskjeller fra planene, når en ser bort ifra kunnskapsmålet. I M87 skulle kunnskapsstoffet i kroppsøvingsfaget knyttes, i størst grad, til praktiske situasjoner. I tillegg til at det ble utarbeidet lokale læreplaner ved skolene, som medførte til at kroppsøving ble et mer åpent fag, noe som igjen medførte til at elevene fikk mer forståelse og kjennskap til de valgene som ble tatt i faget (Brattenborg og Engebretsen, 2015, s. 22).

Mønsterplanene hadde en betydning om at rammeplanene skulle være retningsgivende. Når Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 ble innført. Var det en tilsynelatende annen form. Den hadde en betydning som en målstyrt læreplan (Brattenborg og Engebretsen, 2015). Det ble innført læreplaner for hvert fag, som var i stor grad preget av målstyringsprinsippet. De sentrale målområdene i kroppsøving var at, elevene skulle oppleve å «mestre et bredt utvalg av aktiviteter», «glede over å være i bevegelse», og «utvikle et positivt kroppsilde». I tillegg til at det ble vektlagt i, læreplanen i kroppsøving, utvikling av mestring- og bevegelsesglede for elevene (Brattenborg og Engebretsen, 2015, s. 24).

I 2006, med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, kom den første læreplanen for både grunnskolen og den videregående skolen (Sæle og Hallås, 2020, s. 30). Det nye i Læreplanen for Kunnskapsløftet, var blant annet, begrepet om kompetanse. Der Utdanningsdirektoratet omtalte begrepet om kompetanse som «*evne til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave*» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I undervisningen, i kroppsøving, skulle elevenes ferdigheter utvikles som en kompetanse. Der elevene skulle ha mulighet til å delta i forskjellige aktiviteter med en stigende kompleksitet (Brattenborg og Engebretsen, 2015, s. 25). Dannelsesaspektet kom tydelig frem i formålet med faget i LK06. Der det fastslo at kroppsøving skulle være et allmenndannende fag, samt skulle det gi elevene

mot til å kunne tøyne egne grenser og begrepet om fair play sto sentralt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I 2012, kom revideringen av læreplanen i kroppsøving, med innføringen av innsats i faget. Samt fikk begrepet om fair play en ny og forsterket rolle i læreplanen i kroppsøving, der begrepet ble omtalt i både formålet med faget, og i kompetansemålene for de ulike trinnene (Fretland, et. al, 2020).

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Mitt bilde av kroppsøvingfaget som elev var preget av ballspill, konkurranse, samt det å ha det gøy med å være i aktivitet. At kroppsøvingfaget, for meg, var det beste faget og preget av et slikt syn, kan ha en sammenheng med at jeg drev også med konkurranseidretter på fritiden. Et slikt syn på kroppsøving, hadde jeg også da jeg begynte mitt utdanningsløp på faglærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet. Der innholdet i undervisningen var innføring av ulike aktiviteter, idretter og konkurranse. Videre gjennom utdanningsløpet mitt, på faglærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet, endret mitt syn gradvis. Jeg erfarte at kroppsøvingfaget var mer enn bare innføring av ulike aktiviteter som ballspill, orientering, testing og ulike aktiviteter med konkurranse, det er et læring og dannelsesfag. I tillegg ble jeg engasjert, gjennom min bachelorutdanning, om temaet *kropp* i samfunnsdebatten. Noe som medførte til min interesse for hvilken posisjon kroppslig dannelse har i kroppsøvingfaget. Som i tillegg ble temaet jeg skrev om på min bacheloroppgave. Her ble jeg også bedre kjent med evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som vekket min interesse. Hvordan kroppsøvingfaget kan legge til rette for elevenes dannelsesprosess, samt bidra til å ruste opp elevene til å bli aktive samfunnsborgere.

Samfunnet endrer seg, og det vises også gjennom læreplanene i skolen. I 2015 kom Ludvigsen-utvalget med *Fremtiden skole* (NOU 2015:8), der det ble lagt fram et bredt kompetansebegrep som kobles til skolens brede dannelses- og kvalifiseringsoppdrag, og i september 2017 ble den nye overordnede delen av læreplanverket fastsatt. Skolen har som ansvar å bidra til elevenes dannelsesprosess. Gjennom mitt utdanningsløp, som lærer i kroppsøving, har jeg dermed fått interesse for dette aspektet, og sitter igjen med at det er, i mindre grad, forsket på dette i den videregående skolen.

I tillegg er det nå snakk om at kroppsøvingfaget, som et av fellesfagene, i den videregående skolen, kan bli omgjort til et valgfag (St. meld. 21 (2020 – 2021)). Noe, jeg personlig, synes vil være en negativ avgjørelse. Dette ligger til grunn for at jeg mener faget har mange positive

egenskaper som ungdommer kan ha god nytte av videre i utdanning- og arbeidslivet. Jeg ønsker dermed, gjennom denne studien, å vise til at kroppsøvfingsfaget i tillegg til å være fysisk aktivitet, er også et lærings- og dannelsesfag. Der elevene, gjennom faget, har store muligheter til å erfare ulike aspekter som knyttes til forskjellige yrker i arbeidslivet, samt sentrale verdier og normer som er nødvendig å tilegne seg for å bli en aktiv deltakende samfunnsborger.

På bakgrunn av dette har jeg som ønske, gjennom dette prosjektet, å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvfingslærere forstår og praktiserer dannelsen i undervisningen, i den videregående skolen, der arbeidet med evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er sentrale.

1.4 Problemstilling

Kroppsøvfingsfaget er et av de fellesfagene som er gjennomgående i tretten års skolegang. Faget kan ofte bli «neglisjert» i samfunnet, der en tenker at undervisningen i kroppsøving blir redusert til kun være et fag preget av fysisk aktivitet, og mangler kunnskapsfokuset (Skauge, 2019). I debatten om kroppsøvfingsfaget kommer Engelsrud, Hallås, Kjerland og Sæle (2021) ut med en kronikk, der de uttaler at:

«Det er på høy tid å begynne å snakke frem faget som et lærings- og dannelsesfag, og at vi tar på alvor hva elevene kan og skal lære i faget».

På bakgrunn av min interesse for dannelsesperspektivet i kroppsøvfingsfaget, og fagets plass i skolen. Har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

- **Hvordan forstår og praktiserer nyutdannede kroppsøvfingslærere, i den videregående skole, dannelsen i sin undervisning?**

Med denne problemstillingen ønsker jeg å undersøke, i denne studien, hvordan de nyutdannede kroppsøvfingslærerne forstår dannelsen i sin undervisning. Det tar for seg hvordan lærerne forstår begrepet dannelsen, samt dannelsens funksjon i undervisningen. I tillegg vil jeg undersøke hvordan lærerne praktiserer dannelsen i undervisningen. Med dette menes, hvordan lærerne utøver dannelsen i sin undervisning, altså hvordan de omsetter teori eller deres lærdom i handling.

1.5 Oppgavens oppbygging

Strukturen i oppgaven er delt inn i syv hovedkapitler. Først kommer innledningen, som tar for seg dannelsesaspektet i skolen og kritikk mot kroppsøvfingsfaget. Deretter kommer historisk perspektiv i kroppsøvfingsfaget, bakgrunn for valg av tema, en presentasjon av problemstillingen i prosjektet. Det andre hovedkapitlet tar for seg kontekst, der det blir kort gjort rede for den norske skolen, fagrelevans og sentrale verdier, fagets kjerneelement og så blir det lagt frem tidligere forskning gjort innenfor temaet om dannelse.

Det tredje hovedkapitlet, i studien, tar for seg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Som består av fire deler: dannelsesbegrepet, opplæringsloven og læreplanverket – dannelse, Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv og dannelsesperspektiver i kroppsøving.

I metodekapitlet legger jeg frem en gjennomgang av de metodiske valgene, som er blitt gjort i prosjektet. Her inkluderer det blant annet redegjørelse av fremgangsmåte i intervjuprosessen, med intervjuguiden, pilotintervju og gjennomføring av intervjuene. En gjennomgang av analysearbeidet, studiens kvalitet om reliabilitet, validitet og overførbarheten, samt prosjektets etiske retningslinjer.

Resultatkapitlet består først av en presentasjon av informantene som deltok i undersøkelsen. Så en presentasjon av studiens resultater fra intervjuene, som er systematisert i underkapitler: *Læreplanverket, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.*

I diskusjonskapitlet blir resultatene diskutert i lys av det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning. Det siste kapitlet tar for seg en oppsummering av oppgaven, og så blir det lagt frem et forslag til videre forskning.

2 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapittelet, vil jeg her vise til det som er aktuelt og relevant for problemområdet. Jeg vil først gjøre kort rede for den norske skolen, fagrelevans og sentrale verdier og kjerneelementene i kroppsøvfingsfaget. Dette ligger til grunn for å se sammenheng mellom den norske skolen, faget og dens dannelsesideal. I den videregående skole er den nye læreplanen kun gyldig på Vg1, men tres i kraft på Vg2 og Vg3 august 2021 og 2022. På bakgrunn av dette tas den studien utgangspunkt i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Fagfornyelsen er den største endringen som er gjort i den norske skole siden innføringen av LK06. Der hovedmålet er å bidra til å ruste elevene til å bli deltakende samfunnsborgere (Sæle og Hallås, 2020, s. 53). Kroppsøvfingsfaget har lenge blitt kritisert for å ha blitt redusert til bare fysisk aktivitet, og manglende kunnskapsfokus (Skauge, 2019). Det har kommet frem i forskning at elever har en usikkerhet rundt hva de skal lære i faget (Moen, Westlie, Bjørke og Brattli, 2018; Borgen og Engelsrud; 2015). Med et slikt utgangspunkt vil jeg, i tillegg legge frem tidligere forskning som er gjort innenfor temaet om dannelse i kroppsøving.

2.1 Den norske skolen

Den norske skolen anses å ta høyde for at alle skal få like muligheter og god utdanning (St. meld. nr. 44 (2008 – 2009)). Skolen har i lang tid vært et sted der barn og unge har brukt store deler av tiden sin. Grunnopplæringen tar for seg opplæring av barn og unge fra første klasse i grunnskolen, og frem til yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer i den videregående skolen. Der deler av deres opplæring, i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, forgår i arbeidsliv og bedrifter (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Den norske skole skal bygges på verdiene i opplæringslovens formålparagraf. Formålparagrafen tar utgangspunkt i verdier, som er med på å samle Norge som et samfunn. Disse verdiene er en forutsetning for vårt demokrati, og skal bidra til å hjelpe oss å lære, arbeide og leve sammen i en sammensatt nåtid og i møte med en udefinert fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Elevene i grunnskolen har som regel de samme fagene, med et unntak i ungdomsskolen, der de har ulike valgfag (NOU 2015:8). Det er først i den videregående skolen at fellesfagene er gjeldene.

Kroppsøvfingsfaget er et av fellesfagene i den videregående skole, og er det eneste praktisk-etiske faget som er gjennomgående i 13 års skolegang for elevene. I grunnskolen er kroppsøving det tredje største faget med 701 timer. I den videregående skole, er opplæring

delt inn i to ulike utdanningsprogrammer, studieforbereidende og yrkesfag. Timetallet for kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen er, ved studieforbereidende utdanningsprogram 168 timer fordelt på 3 år, dette gjelder ikke idrettsfag eller musikk, dans og drama, mens ved yrkesfaglig utdanningsprogram 112 timer fordelt på 2 år (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.2 Fagrelevans og sentrale verdier

Alle fag i skolen har fagets fagrelevans og sentrale verdier, som skal være en beskrivelse om hvorfor faget er sentralt for både samfunnet og eleven. I tillegg forteller den på hvilken måte opplæringen i faget, skal medvirke til å oppnå verdier som er beskrevet i den overordna del (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Læreplanen i kroppsøving, under fagrelevans og sentrale verdier, henvises det til først at kroppsøvfingsfaget skal bidra til å stimulere til livslang bevegelsesglede. Der det skal medvirke til at elevene lærer, skaper og opplever med kroppen. Videre vises det til at elevene, gjennom ulike bevegelsesaktiviteter sammen med medelever, skal bidra til å fremme respekt for hverandre, forståelse og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Kroppsøving, i likhet med alle andre fag i skolen, skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for elevenes opplæring. Det vises til at faget skal medvirke til at elevene skal oppleve evne til å praktisere og reflekter over likeverd, likestilling, samspill og medvirkning. Der elevene blant annet skal kunne løse oppgaver og utfordringer i et læringsfelleskap. De ulike aktivitetene som kroppsøvfingsfaget består av, som lek, dans, svømming, friluftsliv og andre aktiviteter, er en sentral del av elevenes identitetskapning og dannelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

2.3 Kjerneelement

En annen sentral del av læreplanen i kroppsøving er faget kjerneelement. Kjerneelementet i faget angir det mest sentrale ved fagets innhold. Kjerneelementet i faget omhandler at elevene må lære for å kunne bruke og mestre faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg tar kjerneelementet i kroppsøvfingsfaget for seg, at faget skal være en arena for bevegelse og kroppslig læring, samt deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Under bevegelse og kroppslig læring skal elevene ut ifra sine egne intensjoner og forutsetninger, bli kjent med å være i bevegelse sammen med andre og alene. Kroppslig læring tar for seg en allsidig motorisk læring og utvikling av kroppsbevissthet. Kroppslig læring skal medvirke til at

elevene får mulighet til å utforske eget selvbylde og identitet, samt reflektere kritisk over sammenheng mellom kropp, bevegelse, helse og trening (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

Gjennom deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, skal elevene ha evne til å reflektere over likeverd, samspill og samhandling. Samt kunne løse oppgaver og utfordringer i et fellesskap. For å kunne fremme læring hos seg selv og andre, er det sentralt med bevegelsesaktiviteter der det arbeides med medvirkning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

2.4 Tidligere forskning

Begrepet dannelse er et avansert fenomen, også i kroppsøvfingsfaget. Det er et vidt begrep, samt er det sentralt å tydeliggjøre hvilket syn en arbeider med. Denne studien tar for seg dannelsesprinsippet i kroppsøvfingsfaget i den videregående skole. Gjennom mine søk i databaser ser jeg at det i mindre grad er forsket på dannelse i kroppsøvfingsfaget i den norske videregående skole. Der det er forsket i større grad på dannelse i grunnskolen. Jeg har brukt en del tid på å søke etter tidligere forskning rundt temaet dannelse i kroppsøving.

Jeg begynte min søkeprosess i Oria, som er universitetsbibliotekets samlede ressurser, for å få en oversikt over forskningen om dannelse i kroppsøving. Jeg tok et valg om å søke innenfor de nordiske språkene. Dette ligger til grunn for at jeg ønsket å se på tidligere forskning gjort innenfor den norske skolekonteksten, og dermed utelukket jeg engelske søkeord.

Med søkeordene *kroppsøving* og *danning* fikk jeg 54 treff. Her var ett av treffene en pedagogisk tidsskrift av Ommundsen (2013) Fysisk – motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. Denne artikkelen tar for seg kroppsøvfingsfaget og betydning av fysisk – motorisk ferdighetslæring for elevenes personlighetsutvikling, allmenndanning og varig bevegelseslyst (Ommundsen, 2013). Det vises her blant annet til Klafki, der han mener at kroppslig danning, i form av fysisk – motorisk ferdighet, har en egenverdi som kompetansefelt i skolen. På bakgrunn av at dette inngår i en allmenn dannelse av enkeltmennesket (Klafki, 2001).

Videre valgte jeg å avgrense søket med å redusere det til fagfelleverderte artikler, samt å begrense utgivelsesårene fra 2015 – 2021. Grunnlaget for at dette valget ble gjort er fordi prosjektet tar for seg den nye læreplanen (LK20). Dette reduserte treffene, der det ble totalt 4 treff.

Ett av treffene var en kvalitativ studie av Fretland, Lauritzen, Fossøy og Leirhaug (2020) om Fair play i kroppsøving – styringsredskap eller danning? Denne forskningsartikkelen tar for seg sammenhengen mellom fair play og danning, som tar utgangspunkt i Klafkis danningsteoretisk perspektiv. Samt at den tar utgangspunkt ut ifra teoriens grunnleggende verdier: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I motsetning til mitt prosjekt som tar utgangspunkt i kroppsøvingslærere i videregående skole, tar denne forskningsartikkelen for seg seks fokusgruppeintervjuer med lærere som underviser i kroppsøvingfaget på 5-7. års trinn. I denne studien kommer det frem at lærerne, som deltok i undersøkelsen, ikke skaper mye rom for elevenes selvbestemmelse og medbestemmelse. Prinsippet om medbestemmelse blir i noe grad vektlagt, mens det fremstilles at det i liten grad arbeides med fair play for den enkeltes elevs utvikling til selvbestemmelse. Det vises videre at lærerne praktiserer fair play opp mot prinsippet om solidaritet (Fretland, et. al, 2020). Det kommer frem at arbeidet med fair play i faget kan ses mer på som et styringsredskap. Der det arbeides med organisering av undervisnings, skape gode læringsmiljøer og innordne elevene, enn et bidrag til Klafkis overordna mål om at dannelse skal bidra til demokratitenkning i et samfunnskapsperspektiv. Dette ligger til grunn for at lærerne vektlegger den formale danningen, fremfor den materiale danningen, som dermed bidrar til ubalanse for å fremme kategorial danning. (Fretland, et. al, 2020, s. 35).

Etter søk i Google Scholar, med søkeordene *dannelse* og *kroppsøving*, kom jeg over flere bachelor- og masteroppgaver som tar for seg dannelsesperspektivet i kroppsøvingfaget. Blant dem fant jeg masteroppgaven skrevet av Stian Jensen Jeppesen (2020), som er en kartleggingsstudie om elevenes opplevelse av friluftsliv som en del av kroppsøvingfaget. Der utvalget omfatter 267 elever ved åtte forskjellige ungdomsskoler, fra et fylke på Østlandet og et i nord. Det kommer frem, i denne studien, at elevene (N=267) opplever i mindre grad evnen til medbestemmelse, og i større positiv og større grad evnen til solidaritet, men det oppleves nøytralt evnen til selvbestemmelse. Videre vises det til at elevene i nord opplever i større grad evne til medbestemmelse i friluftsliv i undervisningen, mens elevene på Østlandet opplever i større grad evne til solidaritet (Jeppesen, 2020).

En annen masteroppgave, jeg fant med søkeordene *dannelse* og *kroppsøving*, som tar for seg dannelsesidealet er masteroppgaven skrevet av Frida Tveito Moan (2019). Som er en kvalitativ studie om danning i kroppsøvingfaget. Studien bygger på en undersøkelse med fire lærere og fire elever fra to videregående skoler. Det kommer frem i studien at dannelse i kroppsøvingfaget kan være noe utfordrende, i større grad fra elevenes perspektiv. Der det

vises til at elevene, som deltok i undersøkelsen, opplever det noe uklart hva de skal lære i faget. Videre vises det til at lærerne og elevene, som deltok i undersøkelse, har ulik forståelse rundt dannelsesbegrepet. Der lærerne forbinder selvbestemmelse og medbestemmelse med bidrag til fagets innhold og egentrening. Elevene som er glad i ballspill opplever i noe større grad medbestemmelse og selvbestemmelse, mens eleven som har et negativt forhold til ballspill opplever i liten grad medbestemmelse og selvbestemmelse (Moan, 2019).

Studien av Moen, et. al (2018), *Når ambisjonen møter tradisjonen* er den største nasjonale undersøkelsen som er gjort innenfor kroppsøvingfaget. Det var 3226 deltagende elever fra 5. til 10. trinn, fordelt på skoler rundt i Norge som deltok i kartleggingsundersøkelsen. Det kommer frem at en gjenganger er, at faget forblir tradisjonelt, samt at det i liten grad tar opp fagfornyelsen, som også knyttes til elevmedvirkning (Moen, et.al, 2018). Videre kommer det blant annet fram at det er et premiss rundt godt vurderingsarbeid, at elevene skal kunne kjenne til vurderingskriterier i faget eller emnene. I deres funn av studien kommer det frem at det i større grad må være søkelys på informasjon til elevene om hva som stilles krav til, samt vektlegges i vurdering. Dermed kan det være grunn for å anta i studien at det må settes mer søkelys på elevmedvirkning også i vurderingsarbeidet (Moen, et. al, 2018).

Den danske studien idræt, krop og bevægelse mellem sundhed og dannelse, av Herskind og Rønholt (2007), viser til at idrett vil som et dannelsesfag peke mot frigjørelse av verdiene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Denne studien tar for seg hvordan allmendannelsesoverveielser kan knyttes til faget vitenskapelige og kulturelle forankring. Studien bygges på observasjoner fra barnehage, grunnskole og ungdomsskole. Eksemplene i studien er valg ut fra Herskind og Rønholts tidligere empiriske undersøkelser (Herskind og Rønholt, 2007). Det kommer frem i studien at en dannelsesorientert undervisning, hvor verdiene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er en styrende ledetråd, kan både lykkes, men samtidig mislykkes (Herskind og Rønholt, 2007). Videre kommer det fram, i undersøkelsen, at elevene, som deltok i undersøkelsen, ble mer engasjert i undervisningen, når de fikk være medvirkende i faget. Samt når de fikk innflytelse på egne målsetninger, medførte selvbestemmelse og medbestemmelse til at de reflekterte over sin egen deltakelse og det faglige innholdet (Herskind og Rønholt, 2007).

3 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for begrepet dannelse, for å få en forståelse av begrepets betydning. Jeg skal legge frem hvordan opplæringsloven og læreplanverket legger frem dannelsesperspektivet i grunnopplæringen. Dette ligger til grunn for at det er styringsinstrumentet myndighetene har for skolen (Brattenborg og Engebretsen, 2015).

Deretter skal jeg vise til Klafkis kategoriale dannelse. Hans teori er internasjonal og er i den grad relevant for den norske skolekontekst. Hans teori har et helhetlig syn på dannelse og et slikt helhetlig syn er funksjonelt i kroppsøvingsteksten (Engebretsen, 2016, s. 94). Samt skal jeg vise til hans typiske nøkkelproblemer, dette ligger til grunn for at Ludvigsen-utvalget knyttet Klafkis teoretiske perspektiv i NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*. I tillegg skal jeg ta for meg evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som står sentralt i hans forståelse av allmenndannelse.

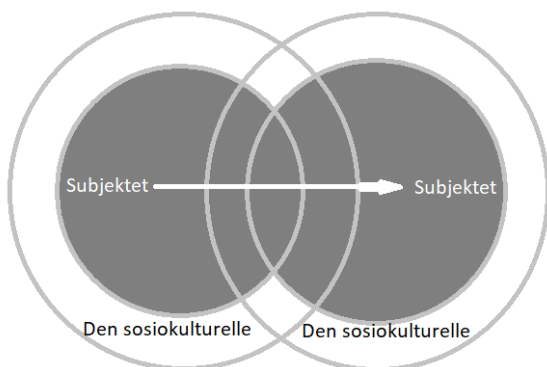
Videre skal jeg legge frem dannelsesperspektiver i kroppsøving. Grunnlaget for dette er å vise til fagets dannelsesideal. Som deretter skal bidra til å se på hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærere, i den videregående skolen, forstår og praktiserer dannelse i sin undervisning.

3.1 Dannelsesbegrepet

Dannelse eller danning stammer fra antikken, og er et historisk begrep. I antikkens tid ble dannelsesbegrepet omtalt som “paideia”, og har sin opprinnelse fra den antikke greske kultur (Jordet, 2007, s. 43). Dannelsesbegrepet vi kjenner til i dag, kommer fra det tyske ordet “Bildung”, som betyr dannelse (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). Dannelsesbegrepet utviklet seg i tidsperioden mellom 1770 - og 1830- tallet. Fra dette tidspunktet ble dannelsesbegrepet sentralt i den tyske pedagogiske tenkning, blant annet hos Kant, Schleiermacher, Herbart og Humboldt (Klafki, 2001, s. 61). På den tiden var det et sentralt innhold i dannelsesbegrepet, der Kant betegnet det som individets utfoldelse av en selvforskyldt umyndighet, en “utredelse” som omhandler en individuell og samfunnspolitisk oppgave (Klafki, 2001, s. 61). Med dette menes individets mulighet for, og rett til å oppnå en selvbestemmelsesevne. Individets rett til en pedagogisk basert utfoldelse (Klafki, 2001, s.61). I den tyske tradisjonen er den grunnleggende oppfattelse av dannelsesbegrepet, at individet har evne til å tenke fornuftig. Som samtidig åpner mulighet for at individet, gjennom diskusjon, samtale og

reflekterende arbeid av erfaringer, oppnår en humanisering av felles livsbetingelser. Samt en fornuftig utforming av samfunnspolitiske forhold (Klafki, 2001, s. 61 – 62). I den tyske litteraturen deles det mellom “Bildung” (dannelse) og Erziehung (oppdragelse) (Esser-Noethlichs, 2016). Målet med dannelsesprosessen er å bidra til personlighetsutvikling for å bli et kritisk tenkende, fritt og selvstendig individ i et demokratisk samfunn. Dannelse må derfor sees på en prosess som er mer åpen enn oppdragelse (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118).

Det er flere ulike definisjoner på begrepet dannelse. Dette ligger til grunn for at de ulike definisjonene knyttes til ulike praksiser, kunnskaper, verdier og holdninger, som er gjeldende i et samfunn (Sæle, 2017a, s. 14). Begrepet om dannelse og danning kan brukes om hverandre. Vi kan forstå begrepet som *prosess* og *produkt*. Individer blir dannet til noe bestemt, når vi dannes. Altså produkt av verdier, holdninger, handlinger og kunnskaper (Sæle og Hallås, 2020, s. 139). Når dannelse fremstilles som prosess og produkt, er det en hendelse som oppleves i og med individet, i et samspill med et sosiokulturelt produkt og prosess utenfor individet (Sæle og Hallås, 2020). Det vises til at dannelse har tre komponenter; det sosiokulturelle, subjektet og bevegelse. Sæle og Hallås (2020) har illustrert dette ved hjelp av en figur:



Figur 1. Dannelsens tre komponenter. Sæle og Hallås, 2020, s. 139.

Denne figuren fremstiller at subjektet inkluderes i en kontinuerlig samhandling med den sosiokulturen som befinner seg rundt. Pilen i figuren viser til at, over tid, vil subjektet bevege seg med den sosiokulturen den hører til, ved å «ta opp» og «ta avstand fra» fra deler ved den. Samt viser det til at det er endringer i sosiokulturer (Sæle og Hallås, 2020, s. 139). En slik forståelse av begrepet kan ses i Læreplanverket. Der dannelse om noe sosiokulturelt kan ses

som den norske kulturarven, som stadig er i endring. Et sentralt moment i realiseringen av fagfornyelsen, var argumentasjonen for at samfunnet trengte en utdanning som, i større grad, er relevant for blant annet den flerkulturelle samfunnsutviklingen (Sæle og Hallås, 2020, s. 140). Sæle og Hallås (2020) viser til Humboldt, som har vært hensiktsmessig innenfor den nordiske/skandinaviske dannelsesstradisjonen. Der han mener at betydningen ved dannelse omhandler å kunne gi menneskeverd et mest sentralt innhold som mulig, ved å kunne avsette oss av et levende virke. En slik oppgave belyses ved å kunne sammensette «vårt jeg» til verden i det allmenne, frie vekselvirkning og virksomme (Sæle og Hallås, 2020, s. 142). Her kan vi tydelig se dannelsen skje, mellom samspill av verden og subjektet. Altså i samhandling mellom subjektet og den sosiokulturelle verden subjektet befinner seg i. Som Humboldt tolker dannelse er at det gjelder individet som kobler seg til verden, samt at individet «setter spor» i verden. Samtidig som det likevel ikke «går opp i» verden, i den betydning fremstår et produkt eller offer av verden (Sæle og Hallås, 2020, s. 142).

Med dette kan vi se at dannelsesbegrepet er et didaktisk begrep, og i en undervisningskontekst er dannelse en del av den didaktiske virksomheten (Engebretsen, 2016, s. 93).

Dannelsesbegrepets nødvendiggjøres ved bevisstgjøring av og aktiv refleksjon over sentrale samfunnssyn, menneskesyn og verdier, som får betydning for undervisning og alt virke i skolen (Engebretsen, 2016, s.93). Dannelse bidrar, blant annet til, å forme mennesket på det underforståtte, ubevisste plan. Samt forstås som mer enn det individet selv er klar over (Sæle, 2017a, s. 15). Dermed er skolen et sentralt sted for dannelse av mennesket. Dannelse kan, i den grad, bli forstått som et sentralt prinsipp som skal bidra til retning for utvikling og læring i skolen (Esser-Noethlichs, 2019). Derfor er vi avhengig av å ha undervisnings om bidrar til å fremme dannelse i skolen.

3.2 Opplæringsloven og læreplanverket – dannelse

Opplæringsloven er en styrende lov om grunnskolens og den videregående opplæringen i den norske skole (Brattenborg og Engebretsen, 2015). Dannelsesperspektivet fremstilles i §1-1 *formålet med opplæringa*, der det vises til at:

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Opplæringslova, 1998).

Under opplæringsloven kommer alle forskrifter, som har betydning for og skal styre innholdet i opplæringen. Læreplanverket omfatter overordna del, læreplaner i fag og fag- og timefordelingen. Det mest sentrale styringsinstrumentet myndighetene har for skolen er den gjeldende læreplan. Læreplanen uttrykker hvilke menneskesyn, læringssyn, verdigrunnlag, og overordnede mål som den styrende myndigheten vil at skolen skal jobbe etter (Brattenborg og Engebretsen, 2015). Ifølge Sæle og Hallås (2020) er det en oppfattelse av at dannelse i skolen ikke bare er videreført, men i tillegg er dannelse forsterket i en nye læreplanen.

Den overordna del av læreplanverket er gjeldende og tar for seg prinsippene for grunnopplæringen i Norge. Samt utdyper den verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagrafer (Utdanningsdirektorat, 2017a). Med forlengelse av Ludvigsen-utvalget kom St. meld. 28 (2015-2016) *fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Samt ble det utarbeidet en ny tekst, i læreplanen for kroppsøving, som omhandler faget. Der det er presenteres, i Utdanningsdirektoratet sine nettsider, *Om faget*, som inneholder *fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter*. Samt kompetansemål og vurdering i grunnskolen og den videregående skole (Sæle og Hallås, 2020, s. 60).

Dannelsesperspektivet kommer til syne i den overordna del der, det henvises til at skolen har et sentralt ansvar for dannelse av elever i grunnopplæringen. Samt at alle mennesker som arbeider i grunnopplæringen, skal planlegge, gjennomføre og ha utvikling i opplæringen på grunnlag av dette synet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Videre under prinsipper for læring, utvikling og danning, henvises det til at skolen har et dannelsesoppdrag. Der grunnopplæringen er en sentral del av dannelsesprosessen, hvor målene omhandler elevenes frihet, ansvarlighet, selvstendighet og medmenneskelighet. Det henvises videre til at dannelse skjer i grunnopplæringen, gjennom i møte med andre mennesker, samt gjennom estetisk og fysisk forming som skal bidra til å fremme mestring og bevegelsesglede. Gjennom en grundig planleggelse av undervisningen, kan dannelse oppnås når elevene samarbeider med hverandre, og når de arbeider på egenhånd (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Skolen har som ansvar å gi elevene et godt utgangspunkt for å delta på alle områder som gjelder samfunnslivet, samt utdanning og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

En sentral del av dannelsesprosessen i grunnopplæringen er den faglige læringen. Det henvises til i Utdanningsdirektoratet (2017d) følgende definisjon av kompetanse:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Det som er sentralt ved kompetansebegrepet er at det omhandler evne og forståelse til kritisk tenkning og refleksjon i faget. Dette er et sentralt faktum for å kunne forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praksis. Kritisk tenkning og refleksjon knyttes til utvikling av etisk vurderingsevne og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Den faglige læringen kan ikke avskilles fra sosial læring. I elevenes arbeid, er det en sammenheng mellom den sosiale og faglige utvikling og læring. Solidaritetsprinsippet kommer tydelig frem der det henvises til at grunnlaget for empati, er å kunne erkjenne hva andre individer føler, tenker og erfarer. En sentral del av lærerens arbeid i skolen er å bidra til samarbeid og kommunikasjon med elevene. Som skal fremme mot og trygghet til å kunne formidle egne meninger, samt si ifra på andres vegne (Utdanningsdirektoratet, 2017e). Elevene skal gjennom opplæringen i skolen lære å lytte til medmennesker. Samtidig skal de lære å argumentere for sine egne syn, som bidrar til å gi elevene grunnlag der de håndterer konflikter og uenigheter, samt søke løsninger i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017e). Prinsippet om medbestemmelse fremstilles tydelig når skolen skal bidra til at elevene skal lære å samarbeide, der de skal fungere sammen med andre individer, og utvikle evne til medansvar og medbestemmelse. Slik læring skal gi elevene ansvar om å opptre ansvarlig i tilknytning til skolen og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017e).

I NOU 2015:8 henvises det til de flerfaglige temaene *bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring*. Disse flerfaglige temaene har en fast tilnærming til noen av Klafkis nøkkelproblemer. Derimot i St. meld. 28. (2015-2016), blir dette omgjort til de tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* (s.7). På bakgrunn av dette, har det tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap* fått en sentral plass i læreplanverket. Grunnlaget for dette tverrfaglige tema er å gi elever forståelse for demokratiske verdier, forutsetninger og spilleregler. Med dette menes blant annet at elever skal kunne få forståelse for verdier som frie valg, gjensidig respekt og toleranse. Samt gjøre elevene rustet til å kunne delta i demokratiske prosesser, og aktivt bli medborgere som har kompetanse til å bidra i videreutviklingen av demokratiet i vårt samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2017f). Elevene skal få mulighet til å øve seg på evner til å tenke kritisk. De skal tilegne seg læring ved å respektere uenighet og håndtering av meningsbrytninger. Sentralt i arbeidet med dette temaet er at elevene skal tilegne seg

kunnskap om hvorfor demokratiet ikke må tas for gitt, samt at det er nødvendig at det vedlikeholdes og utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2017f). Dette står sentralt i solidaritetsprinsippet.

Kroppsøving er i likhet med alle andre fag, et fag som skal fremme realisering av verdigrunnlaget for opplæringen. Et sentralt faktum i kroppsøving er at faget skal medvirke til at elever opplever, sanser, lærer og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktiviteter, friluftsliv, dans, svømming og lek skapes en felles dannelse og identitetsskaping i samfunnet. (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I faget skal det arbeides med solidaritetsprinsippet, gjennom ulike naturferdsel og bevegelsesaktiviteter sammen med andre, som skal bidra til forståelse, samarbeid og respekt for medmennesker. Det viser i tillegg gjennom at faget skal medvirke til at elevene løser oppgaver og utfordringer i fellesskap. Samt få mulighet til å praktisere og reflekter over likeverd, samarbeid og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette er sentralt for å bidra til læring hos andre og seg selv. Under kompetansemål etter Vg1, som er gyldig, og Vg2 som trer i kraft august 2021, er et av kompetansemålene at elevene skal bidra i undervisningen til å gjøre andre gode og medvirke til læring for andre (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 2019f). Prinsippet om selvbestemmelse kommer til syne i faget, der det henvises til at elevene skal erfare hvordan egen innsats spiller en rolle for å oppnå mål. Samt vises det til at faget skal bidra til kritisk tenkning rundt kroppsidealet, som kan ha påvirkning av livsstil og selvbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Elevene skal få utforske eget selvbilde og egen identitet. Refleksjon knyttes tett til selvbestemmelse. Dette er en sentral del i kroppsøving. Elevene skal få reflekter over egen kropp, bevegelse og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Dette henger i tråd med det tverrfaglige temaet livsmestring, som kan knyttes til dannelse. Ifølge Moen og Rugseth, (2018) knyttes det opp mot hvordan mennesker forstår egne erfaringer, samt oss selv. Som tilhører den kulturen og omstendighetene som befinner seg rundt oss. Dette igjen kan ses i lys av Klafkis forståelse om allmenndannelse. Dette ligger til grunn for at det omhandler individets evne til selvstendige moralske avgjørelser, og det å kunne delta aktivt i utformingen av samfunnets kulturelle forhold. Som igjen kan forstås som evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001, s. 32).

I kroppsøving under vurdering i faget, står medbestemmelse sentralt. Det henvises til at lærere i faget skal legge til rette for elevmedvirkning. Prinsippet om selvbestemmelse er tydelig nedfelt i faget. Der lærere skal stimulere til lærelyst gjennom at elever får mulighet til å vurdere eget arbeid. Ved å vise sin kompetanse skal elevene få ytre sine meninger ved å sette

ord på hva de får til, samt få reflektere over sin egen faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019g). Innsats i faget er en sentral del av kompetansen. Gjennom innstas skal elevene få mulighet til å vise selvstendighet, samarbeide med andre og mulighet til å løse faglige utfordringer etter beste evne (Utdanningsdirektoratet, 2019g).

3.3 Klafkis dannelsesteoretisk perspektiv

Som tidligere nevnt innledning til kap.3, knytter Ludvigsen-utvalget Klafkis dannelsesteoretisk perspektiv i NOU 2015:8, *Fremtidens skole*. Samt at hans helhetlig syn på dannelse, er funksjonelt i kroppsøvfingsfaget (Engebretsen, 2016, s. 94).

Wolfgang Klafki (1927-2016) representerer den tyske didaktikktradisjonen (Dale, 2001, s. 12). Hans dannelsesteori forstås slik at dannelse er uttrykk for en menneskelig utvikling i konstant vekselvirkning med de kulturelle og naturlige omgivelser (Klafki, 2001, s. 14). Han hevder at «dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål». Med dette mener han at individets dannelsesprosess er avhengig av samfunnets utvikling, der den må orientere seg etter de krav og den grunnstrukturen som fastsettes av utviklingsprosessen i samfunnet (Klafki, 2001, s. 66). Hans helsetilsyn på dannelse er funksjonelt i kroppsøvfingsfaget (Engebretsen, 2016).

3.3.1 Kategorial dannelse

Klafkis kategoriale dannelse er grunnstammen i hans didaktikk. I hans kategoriale dannelse, forener Klafki to hovedretninger, den materiale og den formale dannelse. Den materiale dannelsen omhandler tenkning, som betoner seg på den dannelseseffekten et spesifikt innhold har på en person (Klafki, 2001). Der elever skal møte og lære bestemt kunnskap (Krogh, Qvortrup, Christiansen, 2016). Den formale dannelsen tar for seg utvikling av personlige evner, samt psykologiske funksjoner som ikke er forbundet med et innhold (Klafki, 2001). Der det settes søkelys på elevenes utvikling av deres evner og ferdigheter (Krogh, et.al, 2016). Når disse hovedretningene forenes i den kategoriale dannelsen, utgjør det ifølge Klafki, «eksemplarisk undervisning og læring» (Klafki, 2001, s. 15).

Det er sentralt å videreformidle forståelse for og kunnskap om nåtidens globale hovedproblemer, også kalt typiske nøkkelproblemer (Engebretsen, 2016, s.109). Jank og Meyer (2006) henviser til at elever i skolen kan utvikle allmenndannelse, ved å arbeide med Klafkis typiske nøkkelproblemer. Ved arbeidet av de typiske nøkkelproblemene i skolen kan den kategoriale dannelsen berøre elevene (Jank og Meyer, 2006). Ifølge Klafki (2001) er

nåtidens nøkkelproblemer: *fredsspørsmålet*, som først omhandler to hovedelementer. Der undervisningen må tydeliggjøre makrososiologiske og makropolitiske årsaker til kris og fredstrusler ved bidrag av eksempler. For det andre må undervisningen bidra til å belyse om gruppe- og massepsykologiske årsaker til mulige eller aktuelle mangler på fred (Klafki, 2001, s. 75). *Miljøspørsmålet*, omhandler den globale målestokk, om bevarelsen eller ødeleggelsen av de naturressursene for menneskelig eksistens. I lys av dette nøkkelproblemet er nåtidens og fremtidens dannelse en gradvis utvikling av forståelsen om miljøproblematikken, utviklingen av ressurs- og energisparende teknologi og en sentral innsikt av en tydelig demokratisk kontroll over økonomisk – teknologisk utvikling (Klafki, 2001, s. 76 – 77).

Den samfunnsskapt ulikhet, omhandler ulikhetene i våres eget og andres samfunn. Der det fremstilles ulikhet mellom: samfunnslag og sosiale klasser, kvinner og menn, mennesker med nedsatt funksjon og ikke, mennesker som har arbeid og mennesker som ikke har arbeidet. Samt ulikhetene mellom de industrialiserende og utviklings land (Klafki, 2001, s. 78).

Moderne teknologi er et nøkkelproblem fordi det kan medføre en mengde farer og muligheter innenfor blant annet arbeidsfordeling. Samt kan ulike medier innenfor moderne teknologi påvirke individer som anvender disse, og bruker av de kan få eventuelle konsekvenser og kan bli misbrukt (Klafki, 2001, s. 78 – 79). *Enkeltmenneskets subjektivitet og jeg/du – forhold*, befinner seg i sentrum av våre betraktninger om erfaring med kjærlighet, menneskelig seksualitet, mellom mennesket krav til lykke, annerkjennelse av et annet menneske og medmenneskelig ansvar (Klafki, 2001, s. 79). Det at de fremstilles som «typiske» nøkkelproblemer, ligger til grunn for at de har blitt endret i historisk sammenheng, samt at de er nåtidens problemstillinger, og de kan forandres i fremtiden (Klafki, 2001).

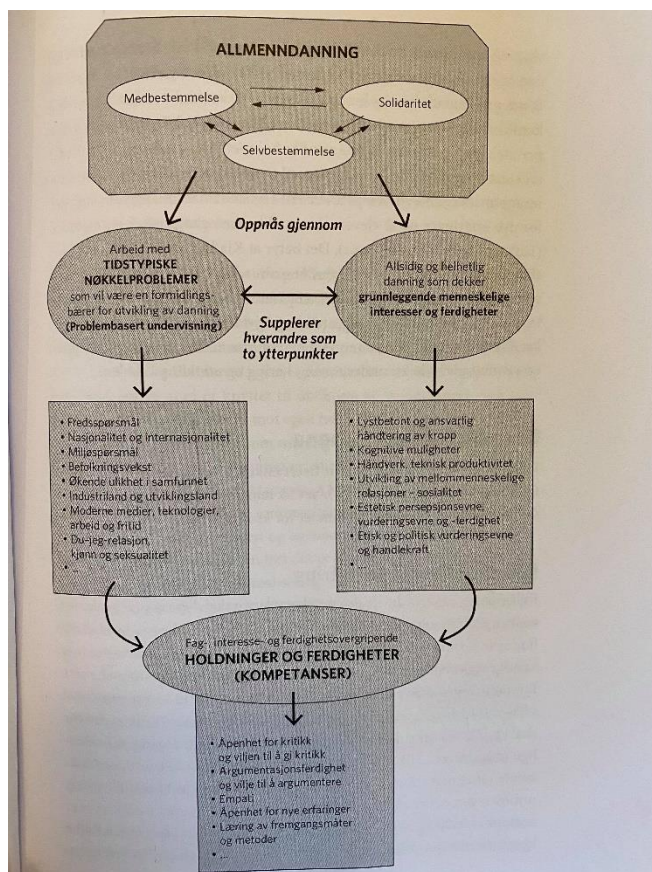
Med tanke på slike typiske nøkkelproblemer, vil allmenndannelse omhandle at: et hvert barn eller ungdom og enhver voksen må i de forskjellige stadiene av skolegangen eller utdanningen, ha arbeidet med noen av de typiske nøkkelproblemene gjennom grundig, forståelsesfull og oppdagende læring (Klafki, 2001, s. 81). I den forbindelse, mener Klafki (2001) at det er et bindende krav om at det skal oppnås ved en adskilt bevissthet om problemstillingen. Samt at det ikke kan omhandle en enkelt synsvinkel eller en konkret problemløsning. Det vil da ikke kunne samsvare med evne til utvikling av selvbestemmelse (Klafki, 2001, s. 81).

Esser-Noethlichs (2019) henviser til at de tverrfaglige temaene i læreplanen kan knyttes til noen av Klafkis “typiske nøkkelproblemer” (s. 53). Det å koble nøkkelproblemer og undervisning, sees på som et kreativt grep, som Klafki gjør for å forene formal og material

dannelse (Jank og Meyer, 2006). Ifølge Klafki oppnås den kategoriale dannelsen ved at barnet tar til seg kategorier, som forstås som det samfunnet og den kulturen det lever i. Altså at barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet (Klafki, 2001, s. 17). Med dette menes at undervisningen må kunne bidra til å interessere eller berøre hver enkelt elev i forhold til elevens fortid, nåtid og fremtid. En slik måte vil da bidra til at eleven utvikler nye kategorier, der eleven erfarer verden, samt kan handle i den (Solerød, 2012, s. 94). Når elevens refleksjoner, dømmekraft og ansvar får en betydning, samt at det gir en mening i sentrale situasjoner i livet (Sæle og Hallås, 2020, s. 149).

En slik handling kan, ifølge Klafki, dannes av en problemorientert undervisning (Esser-Noethlichs, 2019, s. 54). For å gi anledning for utvikling av ferdighet, holdning og kunnskapsarbeid, må temaene fremstille etiske dilemmaer og problemområder. Med dette menes det på den ene siden, å arbeide med problemene bidrar til at elevene kan forstå problematikken. På den andre siden tar det for seg å møte elevene med ulike perspektiver og dilemmaer, som ligger til grunn for å skape et utgangspunkt for utvikling av ulike kompetanser (Esser-Noethlichs, 2019, s. 56). Med utgangspunkt i dette arbeidet (se figur nedenfor), skal nøkkelproblemene bidra for elevene til blant annet forming av empati, åpenhet for nye erfaringer, kritisk refleksjonsevne, samt læring av ulike metoder og fremgangsmåter (Jank og Meyer, 2014, ref. i Esser-Noethlichs, 2019, s. 56). Slike evner kan vi se i prinsippet for læring, utvikling og dannelse i fagfornyelsen.

For å tydeliggjøre dette har Jank og Meyer (2014) utarbeidet en figur (oversatt og tilpasset av Esser-Noethlichs, 2019, s. 54):



Figur 2. Modell fra Jank og Meyer 2014, s. 235.

Denne modellen omhandler planlegging av problembasert undervisning. Der den har som mål om å bidra til danning, som Klafki forbindes med utvikling av en sammenheng mellom evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Esser-Noethlichs, 2019, s. 54).

3.3.2 Klafkis sentrale dannelsesegenskaper

Ifølge Klafki (2001) må danning forstås som en kobling mellom tre sentrale evner, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Som man personlig tar ansvar for, og som man automatisk arbeider mot (Klafki, 2001, s. 69). Disse evnene ligger til grunn i forståelsen av betydning for en allmenndanning. Selvbestemmelse omhandler individets evne til å bestemme selv over sine individuelle levevilkår, evne til autonomi og fri selvstendig tenkning og moralske avgjørelser (Klafki, 2001). Medbestemmelse innebærer at hvert individ har mulighet til, ansvar for og krav til å kunne delta i utformingen av politiske, kulturelle, samt samfunnsmessige forhold (Klafki, 2001, s. 69). Medbestemmelse og selvbestemmelse er to individuelle retninger i et demokratisk samfunn. Ifølge Klafki (2001) kan de to evnene kun anerkjennes når de forenes med solidaritet. Solidaritet kommer til syne gjennom innsats for mennesker som delvis eller helt er avskåret fra verdiene medbestemmelse og selvbestemmelse

som er følge av samfunnsmessige årsaker (Klafki, 2001, s. 69). Klafki mener at det er sentralt at disse verdiene skal innpasses inn i undervisningen, og det er gjennom en kobling av innholdet og hvordan læreren forholder seg til det, at kroppsøvingfaget får en dannende effekt (Brattenborg og Engebretsen, 2015, s. 32).

I følge Klafki (2001), må nåtidens- og fremtidens dannelse, ut ifra prinsippet om selvbestemmelse og medbestemmelse, innebære erkjennelse av at det, på den ene siden, er sentralt å streve etter en stor grad av de fellestrekk som mulig. Samt, på den andre siden, må den kunne forsvare og garantere for muligheten for motstridene og mangfoldige problemløsninger, oppfattelser og holdninger til livet. I denne betydningen er dannelse sentralt for evne til løse konflikter, argumentere og kjempe for egne tro, og samtidig kunne være åpen for kritikk. Å kunne ha evne til frihet, om å ta egne beslutninger individuelt og i fellesskap. Samtidig som den ikke er manipulerende eller tas i bruk av autoritær vold som vil utelukke mulighetene for at det finnes alternativer til egen stilling (Klafki, 2001, s. 187).

3.3.3 Allmenndannelse

Klafki (2001) benytter seg av allmenndannelse som et synonym til dannelse.

Allmenndannelse kan deles inn i tre betydningsmomenter, som knyttes til et humant og demokratisk dannelseskonsept. For det første har «allmenn» den betydning at dannelse er en rettighet og mulighet for at alle mennesker, i det aktuelle samfunn, innenfor den aktuelle kultursirkelen, til slutt for menneskeheten som helhet. For det andre sikter det «allmenn» mot den overordna helhet med hensyn til menneskers selvbestemmelse og ensformige utvikling. Til slutt har «allmenn» den betydning at den er en del av begrepet allmenndannelse, der dannelse er sentralt innenfor allmenhetens formidlende element (Klafki, 2001, s. 121). Samt at allmenndannelse omhandler at alle individer skal kunne ha aktiv deltakelse i utformingen av et demokratisk samfunn (Klafki, 2001, s. 56). Ifølge Klafki (2001) omhandler allmenndannelse en historisk forståelse om sentrale problemstillinger i nåtiden, samt relevant problemstillinger i den forstående framtid. Klafki (2001) fremstiller en trippel betydning av allmenndannelse.

Det første momentet som blir fremstilt er at allmenndannelse må være *dannelse for alle* (Klafki, 2001, s. 70). Dette ligger til grunn for at dannelse skal anerkjennes som demokratisk borgerrett. Samt at det må være en forutsetning for at alle mennesker skal ha en anledning til en utvikling av en personlig meningsfull sammenheng mellom de tre evnene

selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001, s. 70). Det er sammenhengen mellom disse tre evnene som er avgjørende for et dannelsesperspektiv.

Det andre momentet i Klafkis fremstilling er at allmenndannelse skal være *dannelse innen allmennhetens formidlende element* (Klafki, 2001, s. 70). På grunnlag av dette mener Klafki at prinsippene om medbestemmelse og solidaritet må inneholde en forpliktende felles kjerne (Klafki, 2001, s. 70). Dette momentet tar for seg at skolen blant annet må frembringe en felles kjerne av innhold som er gjensidig. Den må kunne basere seg på det kunnskapsinnholdet som vi har formet som viktig. Som møter nåtiden, samt i en forstående framtid (Klafki, 2001, s. 70).

Det tredje momentet som blir fremstilt er at allmenndannelse er allsidig dannelse, som omhandler «personlighetens frie utfoldelse». For at dette skal virkeliggjøres, beskriver Klafki dette momentet som: «Allmenndannelse må oppfattes som dannelse innenfor alle grunndimensjoner av menneskelige evner og interesser» (Klafki, 2001, s. 71). Dannelse av blant annet «den lystbetonte og ansvarlige omgang med egen kropp», av «medmenneskelige relasjoner», samt av «evnen til å treffe etiske og politiske avgjørelser til å utføre etiske og politiske handlinger» (Klafki, 2001, s. 71). Den allsidige dannelse kan fremstilles som kognitive ferdigheter, samtidig som de sosiale, etiske, praktiske og tekniske ferdigheter (Klafki, 2001, s. 90). Det krever et bredt spekter av aktiviteter for den allsidige dannelsen, blant annet stimulering av kroppslig bevegelse og ulike former for spill og lek (Klafki, 2001, s. 90).

3.4 Dannelsesperspektiver i kroppsøving

Ifølge Loland (2004) mener han at «*kroppsøving*sfaget er blant de fagene i skolen som ligger nærmest et helhetlig dannelsesideal» (s. 24). Ifølge Engebretsen (2016) er det sentralt at planlegging og gjennomføring av undervisning i kroppsøving tar utgangspunkt i et overordnet dannelsesperspektiv. Dette ligger til grunn for at dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål. Det er sentralt at dannelsesperspektivet må legitimeres i lærerrollen, valg av metoder, læringsmiljø, hva som skal læres i faget, samt relasjonen mellom lærer og den enkelte elev (Engebretsen, 2016, s. 103).

Zoglowek (2006) mener den enkeltes kropp beregnes som en *eksistensiell dannelsesskapende dimensjon*. Dette ligger til grunn for at kroppslige bevegelser og kroppsbruk er de første utviklings – og utforskningsaktiviteter. Derfor er det grunnleggende for videre tilpassing – og

utviklingsprosess mellom subjekt og verden (Zoglowek, 2006, s. 14). Dette ligger sentralt i kroppsøving, når elever, gjennom kroppsbruk, opplever, sanser og erfarer.

Kroppen er en sentral del av kroppsøvingfaget, og dermed en sentral del av elevenes læring og dannelse. Den helhetlige dannelsen, oppleves i kroppens møte, handling og bearbeiding av verden vi lever i og rundt oss, og i den grad er hensiktsmessig for dannelse og læring (Klafki, 2001). Dermed omfatter den helhetlige dannelsen, også utvikling av sosiale, kognitive og motoriske områder (Ommundsen, 2008).

3.4.1 Demokrati og medborgerskap

Demokrati, som kommer fra det greske ordet *demokratia*, som betyr «styre til folket» (Thorsen, Svensson og Hovde, 2019), omhandler inkludering og samfunnsdeltakelse, samt samfunnsansvar, som avhenger av etisk bevissthet og refleksivitet (Sæle og Hallås, 2020, s. 88). Ifølge Koritzinsky (2019) er demokrati noe som er gjeldende for alle fag i skolen, fordi det berører alle folks mulighet og rett til å påvirke egen og andres utfoldelse, miljø, levevilkår og mestring. Demokrati krever, i tillegg, myndighet. Myndighet er en sentral del av dannelsesdimensjonen, og dermed er dannelse en sentral forutsetning for demokrati (Esser-Noethlichs, 2019, s. 64, Adorno, 2015).

Medborgerskap kan betraktes som en nødvendighet for demokrati, dette ligger til grunn for at medborgerskap har en tett sammenheng med medbestemmelse og solidaritet. Individet er deltakende i et demokratisk samfunn, som har både et ansvar for, men samtidig rett til å delta i politiske beslutningsprosesser (Esser-Noethlichs, 2019, s. 64). Ifølge Thorsen (2018) kan begrepet om medborgerskap omhandle det å være *fullverdig medlem av et samfunn*.

Som nevnt tidligere, under Læreplanverket, er det tydelig skrevet at demokratiske verdier skal, i opplæringen i skolen, omgjøres til handling. Der det presiseres at «*skolen skal være et sted der elevene opplever demokrati i praksis*» (Utdanningsdirektoratet, 2017e).

Utdanningsdirektoratet valgte i planprosessen etter, kroppsøvingegruppens høringsutkast, å fjerne dette temaet. Der begrunnelsen for valget som ble gjort, var at det blant annet ble for mange tverrfaglige temaer i læreplanen for kroppsøving (Sæle og Hallås, 2020, s. 89).

En sentral del av arbeidet med dannelsesprosessen, for elevene, i kroppsøvingfaget er arbeidet med demokratitenkning. Demokrati og medborgerskap er et av de nye tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Ifølge Esser-Noethlichs (2019) kan temaet om demokrati og medborgerskap, i seg selv, være et komplisert og vanskelig tema. Dermed er det sentralt at en

kroppsøvingslærer er bevisst på hvilke forutsetninger det er for et demokrati, samt hva som er kjernen (Esser-Noethlichs, 2019, s. 61).

Westlie, Moen og Bjørke (2019) har skrevet et innlegg i kroppsøvingsforskning.no, der de tar for seg det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i kroppsøvingsfaget. De påpeker at det er «ulogisk» at demokrati og medborgerskap ikke ivaretas eksplisitt i faget, når både fagets fagrelevans og kjerneelementer er helhetlig bygd på sentrale demokratiske prinsipper (Westlie, et. al. 2019). Det fremstilles at kroppsøvingsfaget kan bidra til, i større grad, å reflektere og praktisere rundt demokrati og medborgerskap, enn i de teoretiske fagene, der det blir mer snakket *om*. Læreplanen i kroppsøving er formet med demokratiske prinsipper (Westlie, et. al. 2019). For at kroppsøvingsfaget skal legge til rette for å arbeide med demokratisk verdier og bevissthet hos elevene, forutsetter det at refleksjon skjer i en tilknytning til handling. Samt at det må ses i sammenheng med sosiale praksiser. Eksempler på et slikt arbeidet, kan være samspillsaktiviteter i kroppsøving (Sæle og Hallås, 2020, s. 94).

3.4.2 Fair play

Begrepet om fair play er hentet fra idretten, og det dukket først og fremst opp i den engelske sporten på 1800-tallet (Lauritzen, Fretland, Fossøy, og Leirhaug, 2019, s. 3). Både Sæle (2013) og Loland (2015) knytter sin forståelse om fair play til Aristoteles sitt rettferdighetsprinsipp. Loland og McNamee (2000) har utarbeidet en definisjon om begrepet fair play:

Hvis du er frivillig engasjert i sportslig spill, må du holde etos i spillet hvis etos er rettferdig og hvis de inkluderer en ordentlig forståelse de indre goder og holdning til å spille for å vinne! (s. 76, oversatt av meg).

Ut ifra et kroppsøvingsperspektiv vil denne definisjonen av fair play være utfordrende, både fordi elevene ikke deltar frivillig i kroppsøvingsfaget, samt at det å «spille for å vinne» ikke er en sentralt som en norm ved å delta i spill og aktiviteter i kroppsøvingskontekst (Kvikstad og Sandell, 2016, Sæle 2013).

Begrepet er, hverken i kroppsøving eller i idretten, et eksplisitt begrep (Lauritzen, et. al, 2019). I kroppsøving kan begrepet om fair play forekomme som et samlebegrep for demokratiske verdier (Sæle og Hallås, 2020, s. 90). Flere vil påpeke at begrepet kan deles inn i *uformelt fair play*, som omhandler det å følge regler som gjelder for det bestemte spillet, og

formelt fair play, som omhandler å følge de holdningene og normene som gjelder for det bestemte spillet (Loland, 2002).

I kroppsøving har god moral og gode holdninger vært en sentral del av fagets legitimering, i like lang tid som faget har eksister (Loland, 2002). Samt at fair play har vært fremtredende i faget, med henblikk i utvikling av sosial og etisk dannelse hos elevene (Fretland, et. al, 2020). Selv om begrepet fair play ikke direkte omtales i den nye læreplanen, er meningsinnholdet det samme. Der vi kan se likheter med begrepet fair play og dens betydning i, blant annet kjerneelement i faget og i kompetansemålene for de ulike trinnene (Fretland, et. al. 2002, s. 24). Ifølge Kvikstad og Sandell (2016) er handlingsmålene i læreplanen for kroppsøving, forbundet med arbeidet med fair play, samt at det skal dekke fagets dannelsesperspektiver. Dermed kommer fair play sin dannelsesfunksjon tydelig frem i teori og styringskomment på området. Dette ligger til grunn for blant annet at fair play, ikke bare skal være en teoretisk dimensjon. Den skal gjennom praksis, medvirke til elevenes dannelsesprosess (Fretland, et. al, 2020, s. 24). Ifølge Sæle og Akslen (2014) kan elevene oppleve i kroppsøvingfaget gode fair play – praksiser og holdninger når det stilles krav til spesifikke kompetanser hos kroppsøvingslærerne, med hensyn til deres lederegenskaper (s. 178).

Kroppsøvingfaget omhandler å arbeide med egenskapene selvforståelse og refleksjon. Samt moralske, estetiske og sosiale forhold, som er en del av det å danne gagnlige elever (Sæle og Hallås, 2020). Dette arbeides blant annet med gjennom fair play. Fair play skal i kroppsøvingfaget ikke kun rettes mot en teoretisk dimensjon, den skal, gjennom praksis, medvirke til elevenes dannelsesprosess (Fretland, et. al, 2020, s. 24). Det skal arbeides med gode holdninger og moral, samt skal elever løse utfordringer og oppgaver i fellesskap. Elevene skal reflektere over samspill, samhandling, og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Med samspill menes det at mennesker er i aktivitet med hverandre, gjennom en form for direkte kontakt (Noack og Tjora, 2018). Det kan tyde på, i læreplanen, at fair play, i større grad, retter fokuset på å yte det beste for medelever og spillet eller aktiviteten, enn mot elevenes egne moralske utvikling (Lauritzen et. al, 2019, s. 4). Å være god i bevegelsesaktiviteter omhandler også en moralsk kvalitet. Det å kunne vise godhet, som kan knyttes til demokratiske verdier (Sæle, 2013, s. 17). Godhet i kroppsøvingfaget kan, blant annet, knyttes til respekt, kjærlighet, omsorg, rettferdighet og vennskap. I tillegg kan godhet knyttes til det demokratiske og moralske spillet. Der uttrykket om «å gjøre hverandre gode» blir brukt innenfor fair play (Sæle og Hallås, 2020. s. 96).

Fair play forbindes blant annet med begrepene innsats, respekt og samarbeid i kroppsøvningsfaget. Disse begrepene er sentrale i solidaritetsprinsippet. Engebretsen (2016) hevder at det å arbeide med fair play i faget kan være en sentral innfallsvinkel for å kunne lære seg forståelse for og utøve fair play, er en form for demokratitenkning (s. 112). Møller (2016) henviser til hvordan elever kan arbeide med utvikling av fair play – holdninger, som har medvirkning til å styrke deres dannelsesprosess. Elevene kan løse konflikter som dukker opp i ulike aktiviteter. Der læreren må ha evne til å la elevene håndtere situasjonen selv og trekke seg tilbake (Møller, 2016).

En utfordring med arbeidet rundt fair play i kroppsøvningsfaget, kan være jevnbyrdighet. Elever kommer med ulike forutsetninger og erfaringer i faget. Så det kan være et språk mellom ferdigheter og egenskaper hos elevene i en klasse. Her kan en kroppsøvingslærer bruke fair play, som en forutsetning for at elevene kan se verdien om å kunne rettferdig tilnærme seg hverandres nivå i ulike aktiviteter. For derved å kunne tilpasse seg andre medelevers forutsetninger. Der en kan skape et godt læringsklima for hver enkelt elev i øvelser, idretter og aktiviteter. Ut ifra dette kan utvikling av bevegelsesferdigheter, læringsklima og dannelse realiseres (Kvikstad og Sandell, 2016).

3.4.3 Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Esser-Noethlichs (2019) viser til hvordan kroppsøvingslærere kan arbeide med selvbestemmelse og medbestemmelse som et demokrati forutsetter. Her fremstiller han at i kroppsøving kan det arbeides med dette gjennom for eksempel spillsituasjoner. Der elevene er delaktig i det å bli enig om, samt utvikling av regler som skal følges i spillet (Esser-Noethlichs, 2019, s. 61). Han viser i tillegg til at en kan arbeide med demokratiske forutsetninger ved å blant annet gi elevene medbestemmelsesmuligheter i innholdet i undervisningen. Her påpeker han at det er sentralt at medbestemmelse forenes med ansvar. Med dette menes det ansvar for å være en elev som er aktiv medbestemmende, samtidig som eleven i tillegg har et ansvar overfor medelever (Esser-Noethlichs, 2019, s. 62). Esser-Noethlichs (2019) viser til hva som anses med begrepet om medborgerskap. Her fremstiller han det som en forutsetning for demokrati. Dette ligger til grunn for at begrepet medborgerskap knyttes tett opp mot evnene om medbestemmelse og solidaritet (Esser-Noethlichs, 2019).

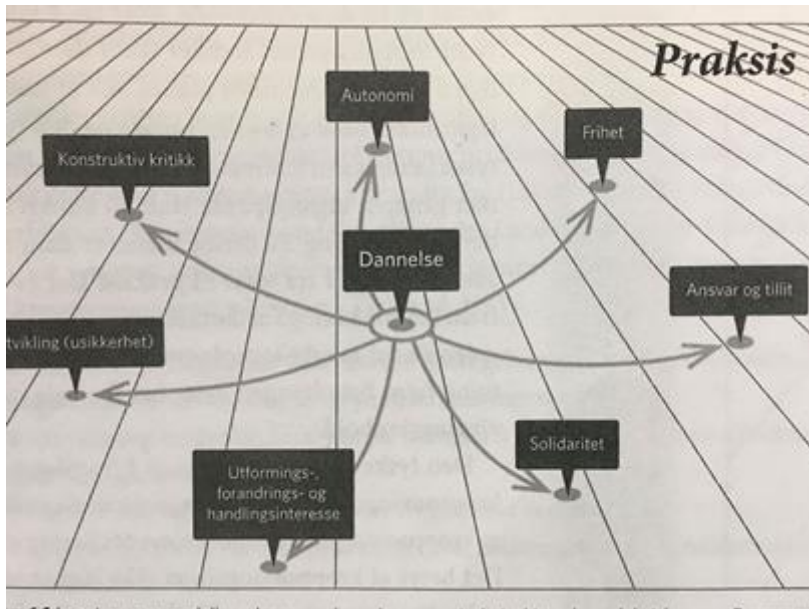
En sentral del av dannelsesperspektivet i kroppsøving, er arbeidet med evnene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Det er gode forutsetninger for å legge til rette for arbeidet med disse evnene i undervisningen. Ifølge Engebretsen (2016) burde elever få mulighet til å erfare demokrati i praksis, gjennom ved å blant annet, ha en innflytelse på undervisningen i kroppsøvingsfaget, ved selvbestemmelse og medbestemmelse. Dette kan fremstilles ved å la elevene få ha medvirkning i planlegging av undervisning, egentreningsperioder eller vurdering av egen innsats (Engebretsen, 2016, s. 103). Elevers positive erfaringer rundt medbestemmelse i undervisningen, kan ifølge Engebretsen (2016) ha en overføringsverdi til ulike arenaer i samfunnet. I likhet med Engebretsen (2016) mener Møller (2016) at det er sentralt at elever får mulighet til å delta i bestemmelse av innholdet i undervisningen (s. 163).

Evne til medbestemmelse og selvbestemmelse omhandler i tillegg det å kunne ta ansvar for egen læring. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) er ansvar for egen læring et av slagordene til skolen. Elever i den videregående skole har, i større grad, ansvar for egen læring enn elever i grunnskolen. Med dette er det sentralt at en kroppsøvingslærer skal kunne lære elevene betydningen av dette. Der det stilles krav til at kroppsøvingslærerne må kunne vise til, på hvilken måte elevene kan lære av dette. Der de kan oppnå å bli mer selvstendige i egen utvikling av læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Skal elevene kunne oppleve å få en positiv utvikling med ansvar for egen læring og evne til medbestemmelse og selvbestemmelse. Må kroppsøvingslæreren skape rom for elevene at det er lov å prøve og feile. I tillegg til at de får mulighet til å kunne ta egne avgjørelser og gis en form for frihet til å kunne handle på eget ansvar. I et læringsmiljø som ikke gir rom for at elevene kan feile, blir det utfordrende å bidra til demokratiske verdier hos elevene (Sæle og Hallås, 2020).

Ved aktiv refleksjon rundt evnene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i praksis, kan det legges til rette for arbeid rundt Klafkis "typiske nøkkelproblemer", der elevene tilegner seg evne til blant annet selvkritikk, empati, argumentasjon og sammenhengende tenkning (Engebretsen, 2016, s. 110). Når det blir lagt til rette for arbeidet med selvbestemmelse og medbestemmelse i undervisningen, vektlegges det blant annet at elever får påvirke aktivitetens innhold, utarbeiding av mål, samt hvordan en skal arbeide i faget. Dette er sentral erfaring for elever, når de skal bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn (Aasland og Jensen, 2020, s. 144).

Å kunne lære å samarbeide krever evne for medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Samt arbeidet rundt samarbeid avhenger av utvikling av elevenes sosiale og fysiske

ferdigheter, gjennom å blant annet vise til respekt, ansvar og tillit i ulike sammenhenger og aktiviteter (Engebretsen, 2016, s. 105). For å klargjøre dette skisserer Esser-Noethlichs (2016) en didaktisk – operasjonell modell som fremstiller et bindeledd mellom generell dannelsessteori og praksis:



Figur 3. Modell av Marc Esser-Noethlichs, 2016.

Denne modellen tar utgangspunkt i en moderne forståelse av dannelse, der den har som hensikt å tydeliggjøre at dannelsesprosesser er, som ifølge Klafki (2001) for alle mennesker, uansett klasse, bakgrunn og forutsetninger en har. Videre er denne modellen fremstilt som en analytisk didaktisk modell. Med dette menes at dimensjonene fremstilles i en sammenheng i en undervisningskontekst, og er utfordrende å skille i praksis (Esser-Noethlichs, 2016, s. 117). Figuren viser til de syv dimensjonene frihet, ansvar og tillitt, solidaritet, utformingsforandrings- og handlingsinteresse, utvikling (usikkerhet), konstruktiv kritikk og autonomi. Disse henger sammen og de bygger delvis på hverandre eller fremstiller utfyllende dimensjoner for hverandre (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). Denne modellen skal, på den ene siden, medvirke til at kroppsøvingslærere kan legge til rette for- og fremme dannelsesprosesser for elevene i kroppsøving. Samtidig om den skal, på den andre siden, gjøre det enklere å erkjenne dannelseselementer i kroppsøvingsfaget (Esser-Noethlichs, 2016, s. 117 – 118).

Det henvises her til at autonomi er en sentral del av dannelsesbegrepet. I skolesammenheng fremstilles autonomi som lærerens bidrag til hver elevs dannelse av egne meninger, som skal bidra til større mulighet for selvbestemmelse, samt å kunne bli aktiv medvirkende i

samfunnet. Arbeidet med tillit, ansvar og samarbeid kan bidra til mening for den enkelte elev. Dette ligger til grunn for at den enkelte elev får mulighet til å oppleve med egen kropp, at evne til samarbeid i aktiviteter bidrar til læring (Esser-Noethlichs, 2016). Ifølge Hopmann (2007) er undervisningens avgrensninger en forpliktelse om danning. Det betraktes som den pedagogiske forskjellen som omhandler betydning og innhold, samt læringens og undervisningens autonomi (Hopmann, 2007).

Ingen individer kan tvinges til dannelse. Dannelse er en aktiv virksomhet fra elevenes side (Sæle og Hallås, 2020, s. 156). Det at kroppsøvingsundervisningen kan bidra til elevenes dannelsesprosess, omhandler ifølge Hopmann (2007), at ut ifra et allmenndidaktisk perspektiv kan undervisningen kun bidra til dannelse der og da, altså når undervisningen pågår, avhengig av at innholdet, i undervisningen, blir bearbeidet til betydning for elevene. Altså at innholdets betydning skal kunne tolkes fram av elever og lærer i samarbeid (Hopmann, 2007, ref. i Sæle og Hallås, 2020, s. 157). Dette henger i tråd med Klafkis kategoriale dannelse, der barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet (Klafki, 2001).

Dermed er det sentralt at kroppsøvingslæreren reflekterer over betydningen av formålet med faget, samt de konsekvenser som innvirkning for undervisningens metoder og innhold. En kroppsøvingslærer skal bidra til at elevene aktivt trekkes inn i utfordringer av sosiale regler, samt diskutere verdier og faginnhold elevene møter i undervisningen. Noe som er et sentralt bidrag til elevers demokratiske og sosiale dannelse (Aasland og Jensen, 2020, s. 143).

Ifølge Sæle og Hallås (2020) omhandler kroppsøvingstimen, fra et dannelsesperspektiv, noe mer en kun å beherske et innhold, eller det å kunne utvikle ferdigheter og kompetanse. Det er sentralt, i et dannelsesperspektiv, at en kroppsøvingslærer legger til rette for refleksjon og diskusjon, som knyttes til evnene om respekt for hverandre og solidaritet (Aasland og Jensen, 2020).

4 Metode

I dette kapitlet skal jeg systematisk beskrive forskningsprosessen for gjennomføringen av min masteroppgave. Hensikten her, er å legge frem fremgangsmåten som er gjort i prosjektet, og begrunne de metodene som er tatt i bruk. Jeg vil vise til beskrivelse av forskningsdesignet, som tar utgangspunkt i min problemstilling, og er en beskrivelse av undersøkelsens hva, hvordan, hvem og hvor. Videre skal jeg legge frem hvilken analyse av dataen som er tatt i bruk. Deretter skal jeg legge frem studiens kvalitet, som vil bli beskrevet under validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet), samt overførbarheten ved studien. Til slutt, i dette kapitlet, blir de etiske retningslinjene, ved prosjektet, lagt frem.

4.1 Valg av metode

«Veien til målet» er den opprinnelige betydningen av det greske ordet metode, og skal man oppnå eller vise ulike veier til målet, er det sentralt å vite hva målet er (Kvale og Brinkmann, 2015). Når man skal velge hvilken metode eller design en skal ta i bruk i et forskningsprosjekt, tar det for seg ulike fremgangsmåter for innsamling, bearbeiding og tolkning av datamaterialet (Jacobsen, 2015). Etter å ha kommet fram til hva jeg ønsket å forske på i mitt prosjekt, som tar for seg dannelse i kroppsøvingsfaget. Der målet er å finne ut av hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere, i den videregående skolen, forstår og praktiserer arbeidet med dannelse i sin undervisning. Var det sentralt å finne ut hvilket forskningsdesign jeg skulle ta i bruk i mitt prosjekt.

Med utgangspunkt i problemstillingen jeg har utarbeidet, tar den for seg menneskelige erfaringer. Jeg ønsker å forstå et fenomen, derfor var det hensiktsmessig at forskningsdesignet skulle være kvalitativ metode, som omhandler å «gå i dybden» av et fenomen med et lite utvalg, i motsetning til den kvantitative metoden, som omhandler å «gå i bredden» av et fenomen, som egner seg når man skal foreta en større datainnsamling (Sæle og Hallås, 2020, s. 326). Dette ligger til grunn for at jeg ønsket å komme tettere inn på lærere, og i tillegg kunne få informasjon om deres forståelse av dannelse og hvordan de arbeider med dannelse og evnene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i sin undervisning. Gjennom den kvalitative metoden vil jeg få informasjon om hvordan lærere forstår dannelse, og dens betydning i situasjoner, samt innsikt i deres opplevelser rundt arbeidet med dannelse i

undervisningen. Så ved å ta i bruk den kvalitative metoden, vil jeg få mulighet til å gå i dybden hos informantene, og få deres synspunkter, meninger og erfaringer rundt fenomenet.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju som metode

Innenfor kvalitative studier er det deltakende observasjon og intervju som er de mest brukte metodene. Det karakteristiske ved begge metodene er at forskeren får etablert en nær og direkte kontakt med de menneskene som ønskes å studeres. Intervju egner seg når forskeren ønsker å få informasjon om mennesker synspunkter, opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 13). Dette henger i tråd med at jeg, som forsker, ønsker å gå i dybden av kroppsøvlingslæreres erfaringer og synspunkter, rundt deres forståelse og praktisering av dannelselse i deres undervisning.

Når en skal planlegge et intervjuprosjekt, er det sentralt å ha bestemt innholdet i, samt målet med studien. Dette ligger til grunn for at vi kan gjøre gjennomtenkte metodevalg i studiens forskjellige faser (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 140). Eksempler på dette, kan være at, en vet hvilken intervjuform en skal velge eller hvilken analyse som kan egne seg best i studien.

Ved å ta i bruk et forskningsintervju, kan det gi forskeren, i prosjektet, en kontroll over datamengden, innholdet og fremdriften i studien (Tjora, 2010, s. 93). Når forskeren har en evne til å skape en avslappende stemning, er det en sentral del ved å lykkes med et forskningsintervju (Tjora, 2010, s. 94). Fordelen med å kunne skape en avslappende stemning, er at informantene føler mer trygghet i intervjuet, som kan føre til at informantene åpner seg mer og gir mer utfyllende svar. En forsker må samtidig ha evnen til å være å bevisst på hvilken måte en skal kunne få informantenes subjektive posisjon og samtidig kunne balansere en viss struktur (Tjora, 2010, s. 96).

Det finnes ulike former for intervjuer, som skilles mellom strukturerte og åpne. Jeg valgte å benytte meg av det semistrukturerte forskningsintervju, der jeg har fastlagt en intervjuguide på forhånd (se vedlegg 9.2), men rekkefølgen på spørsmålene mine bestemmes underveis, ut ifra informantenes fortelling. Fordi det semistrukturerte forskningsintervjuet brukes ifølge Kvale og Brinkmann (2015) når forskeren ønsker å forstå temaer fra dagliglivet ut ifra informantenes egne perspektiver (s. 46). Samt at i et semistrukturert forskningsintervju er temaet forskeren ønsker å få svar på hovedsakelig fastlagt, men det er rom for fleksibilitet. Med fleksibilitet kan undersøkelsen få rikere med data. Der informantene for mulighet til å snakke mer fritt, og rekkefølgen på spørsmålene styres ut ifra deres svar.

4.3 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Fenomenologi har av den betydning, læren om et fenomen. Et fenomen er fremtoning. Med dette menes at et fenomen kommer til syne eller viser seg, altså det som oppfattes av sansene (Dalland, 2017, s. 39). Det fenomenologiske perspektivet tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og som prøver å oppnå en forståelse som er av dypere mening hos enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Samt at en fenomenologisk undersøkelse tar for seg oppmerksomheten som er rettet mot verden, slik den konkret oppleves og erfares fra informanten, i dette tilfellet, kroppsøvingslæreren (Thomassen, 2006, s. 82 – 83).

Jeg vil gjennom, et kvalitativt forskningsintervju, få frem informantenes perspektiver, deres egne synspunkter, opplevelser og meninger rundt prosjektets tema. Gjennom et slik intervju kommer menneskelige erfaringer frem, og dermed var det hensiktsmessig for meg, når hovedformålet i studien er å forstå et fenomen, å velge fenomenologisk tilnærming. I denne studien er fenomenet lærerens forståelse av dannelse i undervisningen. Fenomenologien er relevant for avklaringen av forståelsen i det kvalitative forskningsintervjuet, ved at intervjuet snevres inn til den erfarte intervjupersonens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). For å få tak i informantenes livsverden, vil jeg benytte meg av å stille spørsmål i intervjuguiden (se vedlegg) som omhandler, hva, hvilke, hvordan, for å få frem deres egne opplevelser.

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016), henviser til Creswells tre sentrale steg i fenomenologisk tilnærming: forberedelse, datainnsamling og analyse og rapportering. I steget om forberedelse begynte jeg med å finne ut av hvilket fenomen jeg ønsket å undersøke, for deretter å lese gjennom relevant teori og tidligere forskning. Det andre steget som er datainnsamling, ble det gjennomført et kvalitativt forskningsintervju. Der kommer fenomenologien frem, hvor den er relevant for avklaringen av forståelsen i det kvalitative forskningsintervjuet, ved at intervjuet snevres inn til den erfarte mening av intervjupersonens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Det siste steget som er analyse og rapportering som omhandler hvordan, jeg som forsker, behandler dataene som er samlet inn, samt knytter dette opp mot problemstillingen, og det teoretiske grunnlaget. I et fenomenologisk perspektiv beskriver forskere de felles trekk ved erfaringer som informantene gir uttrykk for i prosjektet. Disse felles erfaringene fra informantene, utveksler et grunnlag der forskere kan berike en generell forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013, s. 40).

Med utgangspunkt i en slik vitenskapelig tilnærming, vil den kunne bidra til å gi denne studien relevant informasjon om hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere arbeider med evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i undervisningen, som bidrar til elevenes dannelsingsprosess.

4.4 Utvalg

I kvalitative studier omhandler utvalget som regel små og hensiktsmessige utvalg, som knyttes nært opp til det aktuelle studie (Dalen, 2011, s. 95). Det er sentralt at jeg som student må tenke igjennom hvilke informanter som vil være hensiktsmessige å velge. Dette ligger til grunn for besvarelse av min problemstilling.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan antallet av informanter i, en kvalitativ undersøkelse, ofte være for stort eller for lite. På grunn av oppgavens begrensinger, består utvalget mitt av 5-7 informanter. Dette ligger til grunn for at utvalget av informantene ikke skal bli for stort, samt at det skal være tid til gjennomføring av intervjuene, transkribering og analysing av datamaterialet. Det er et relativt lavt antall med informanter. Noe som medfører at studien ikke blir generaliserbar, men kan samtidig ha en overføringsverdi til senere forskning og tidligere studier som er gjort innenfor temaet. Med grunnlag for dette, ønsket jeg å få tak i kroppsøvingslærere av begge kjønn og fra forskjellige skoler, for å få ulike type lærere.

Jeg valgte strategisk utvelgelse. Det vil si at jeg velger ut informanter som har egenskaper, som er strategiske når det gjelder min problemstilling, samt undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). Det var sentralt for meg å finne et utvalg av informanter, som hadde kunnskap om det prosjektet handlet om. I utvelgelsesprosessen satt jeg dermed noen få kriterier for valg av informanter. Siden det har blitt utarbeidet en ny læreplan som allerede har kommet i grunnskolen og vg1, samt trer i kraft på Vg2 og Vg3 i august 2021 og 2022. Er et av mine kriterier at lærerne skal være nyutdannede, noe som ligger til grunn for at de har kjennskap til og arbeidet med den nye læreplanen i sitt studieløp. Samt at nyutdannede kroppsøvingslærere er fremtiden i faget. Så deres forståelse og praktisering av dannelsesfag, er sentralt for å belyse at kroppsøving er et læring- og dannelsesfag. I tillegg til dette måtte de undervise i kroppsøving i videregående skole, der det var sentralt at de underviste på Vg1, siden det er på dette trinnet den nye læreplanen har kommet. Det siste kriteriet ligger til grunn for at prosjektet tar for seg danning i den videregående skole, samt at jeg, som kommende kroppsøvingslærer, ønsker å jobbe i den videregående skole.

I prosessen med utvelgelse av informanter, ønsket jeg å intervjuere lærere fra ulike videregående skoler på Østlandet. Dette ligger til grunn for å få et bredere spekter, samt se om det er forskjeller med arbeidet rundt dannelse ved ulike videregående skoler. Jeg kom litt sent i gang med å innhente informanter til undersøkelse, på bakgrunn av at utarbeidelsen av intervjuguiden tok lengre tid enn planlagt. Det gjorde at jeg tok valget om å prøve å ta direkte kontakt med bekjente, som jeg tidligere har jobbet og studert med. Fremfor å sende ut informasjonsskriv til ledelser ved forskjellige videregående skole på Østlandet. Det viste seg at, flere av de kroppsøvingslærerne jeg tok kontakt med, oppnådde ikke kriteriet jeg hadde satt om å undervise i kroppsøving i videregående skole. Dermed måtte jeg finne andre kroppsøvingslærere jeg kunne spørre om å delta i undersøkelsen. Jeg var heldig, og ble tipset av familie og venner om kroppsøvingslærere som fylte kriteriene jeg hadde satt for utvelgelse av informanter. Dermed tok jeg direkte kontakt med seks av kroppsøvingslærerne, der jeg sendte informasjonsskrivet om prosjektet (se vedlegg 9.1) og om de ønsket å delta. Alle takket ja til å bidra i prosjektet. Den siste informant som fylte kriteriene jeg hadde satt, ble jeg tipset om av en av de andre informantene. De syv informantene som takket ja til å delta i undersøkelsen, var lærere som underviser i kroppsøving i den videregående skole fra fylkene Oslo, Viken, Vestfold og Telemark.

Fordelen med valget av strategisk utvalg, kan være at informantene har da kjennskap og kunnskap til teamet i studien. I tillegg kan det være en fordel med å ha bekjentskap til informantene, der de kan oppleve å føle en trygghet. Ulempen ved å ha kjennskap til informantene, kan være at det begrenser muligheten for at de forteller meg, som intervjuer, mer enn hva de eventuelt ville gjort med en ukjent intervjuer.

4.5 Intervjuguiden

I mitt prosjekt har jeg valgt å bruke et semistrukturert forskningsintervju. Etter mye arbeid, har utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 9.2), som tar utgangspunkt i bestemte temaer jeg ønsker å vite mer om. Samtidig som det er rom for fleksibilitet, der rekkefølgen i spørsmålene blir bestemt litt ut ifra informantens svar. Her var det sentralt at jeg kunne finne en balansen mellom fleksibilitet og styring i intervjuet. Som Dalen (2011) belyser det, skal en forsker holde sine egne synspunkter og oppfatninger av teamet utenfor. Samtidig skal forskeren ha evnen til å vise interesse for og lytte til det informantene forteller. I tillegg er det sentralt at en skal være fokusert, der problemstilling skal være med hele veien i intervjuet.

Spørsmålene, i intervjuguiden, valgte jeg å dele inn i ulike temaer, slik at den fikk en struktur, som gjorde det ble en lettere å holde en oversikt på spørsmålene. Samt at det skulle være mer oversiktlig for meg når jeg skulle transkribere og analysere dataen. Oppfølgingsspørsmål underveis kan bidra til innhenting av problemstilling, slik at intervjuet ikke spores helt av.

Når forskeren ønsker å forstå ulike sider ved informantens dagligliv fra deres eget perspektiv, har jeg her prøvd å utarbeide introduksjonsspørsmål som er åpent. Dette er for å skape en trygghet, samt å få et godt intuitivt svar. Eksempel på et slikt introduksjonsspørsmål er: «hvordan ser en typisk hverdag ut i kroppsøving for deg?». Med dette får informantene en anledning til å legge frem egne erfaringer, som er rettet mot det fenomenet jeg ønsker å videre undersøke.

4.6 Pilotintervju

Etter en grundig utarbeiding av intervjuguiden, og før prosessen med å intervju informantene, valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju med min mor som er tidligere kroppsøving- og idrettslærer. Ifølge Dalen (2011) skal det i kvalitativ intervjustudie foretas prøveintervju før selve undersøkelsen.

Samfunnet er nå preget av en pandemi. Dette medfører at samfunnet er delvis nedstengt, noe som fører til at vi skal begrense antall mennesker vi møter. Derfor valgte jeg å gjennomføre mitt pilotintervju digitalt over zoom, der jeg har lisens fra OsloMet, siden gjennomføringen av intervjuene med informantene skulle forgå digitalt, etter ønske fra informantene og meg. Dermed var det nødvendig for meg å gjennomføre et pilotintervju som var så realistisk som mulig. Dette ligger til grunn for at konteksten skulle være nærliggende de ordinære intervjuene med informantene som deltok i undersøkelsen.

Ved å gjennomføre et pilotintervju fikk jeg prøvd meg selv som intervjuer. Jeg har ingen erfaring med gjennomføring av intervju fra tidligere. Det krever litt av meg som en intervjuer, derfor så jeg det nødvendig å gjennomføre et pilotintervju. Dette er en sentral del av trening på å oppnå selvtillit som en intervjuer. Ifølge Thagaard (2013) kan en intervjusituasjon bli svekket om intervjupersonen er mer opptatt av hvordan han/henne fungerer i en slik situasjon. En felle som er lett å kunne havne i, er at intervjueren stiller spørsmål og underveis mens informantene svarer, tenker intervjueren allerede på hvordan en skal stille se neste spørsmålene i intervjuguiden (Thagaard, 2013). Dette var når noe jeg erfarte i pilotintervjuet, noe som gjorde meg bevisst på at jeg måtte fokusere mer på svarene enn spørsmålene. I

tillegg til dette fikk jeg testet ut intervjuguiden min. Her fikk jeg blant annet sett på oppsettet og rekkefølgen av spørsmålene. Jeg fikk ærlige tilbakemeldinger om hvordan jeg stilte spørsmålene mine, der jeg blant annet måtte være litt tydeligere, slik at spørsmålene ble hørt. Samt fikk jeg relativt gode tilbakemeldinger på formuleringen av spørsmålene mine. Dette var grunnlaget for valget at jeg valgte å intervju min mor. Siden hun er utdannet kroppsøving og idrettslærer, ville jeg få gode tilbakemeldinger på spørsmålene mine.

Ved å gjennomføre pilotintervjuet fikk jeg i tillegg testet ut det tekniske utstyret. Hvordan et digitalt intervju fungerte ved bruk av zoom, lydinnstillingen på pc-en, samt fikk jeg testet ut begge lydopptakeren og forsikret meg om at hvert fall en av de fungerte. I tillegg, fikk jeg her, testet ut plasseringen av lydopptakeren, i forhold til pc-en, for å få et tydelig opptak av intervjuet.

4.7 Gjennomføring av intervju og transkribering

Ifølge Thagaard (2013) tar et godt intervju utgangspunkt i at forskeren har satt seg inn i informantens situasjon på forhånd. Dette ligger til grunn for å kunne stille relevante og gode spørsmål (s. 100). Jeg ønsket å stille spørsmål som knyttes til kroppsøvingens faget og arbeidet rundt danning i faget, der evnene medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet står sentralt. Der jeg var opptatt av at spørsmålene mine var formulert slik at jeg inviterte informantene til å utveksle refleksjoner rundt temaene, samt gi fylldige svar.

I utgangspunktet skulle jeg gjennomføre intervjuene mine ved å møte informantene, blant annet på deres arbeidssted. Som nevnt tidligere lever vi i et samfunn som er preget av coronavirus, som gjør at skoler har begynte med hjemmeundervisning eller følger strenge regler for hvor mange som kan være på skolene. Dette førte det til at jeg måtte gjennomføre alle intervjuene mine via zoom, etter godkjenning fra NSD (se vedlegg 9.3). Jeg var redd dette kunne svekke intervjuene mine, med tanke på kroppsspråket til informantene, men heldigvis kom kroppsspråket tydelignok frem over zoom.

Jeg hadde planlagt at intervjuene av kroppsøvingslærerne skulle gjennomføres i en treukers periode, men på grunn av at jeg i starten slet litt med å finne nok informanter, ble intervjuene gjennomført over en lengre periode i november og desember. De syv intervjuene som ble gjennomført, hadde en varighet på mellom 25 – 35 minutter. I intervjuene presiserte jeg, ved start, at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. I tillegg viste jeg til at jeg tok i bruk lydopptakere, for å samle inn all data. Her valgte jeg å benytte

meg av to lydopptakere, slik at jeg var sikker på at all dataen kom med. Samt at jeg kunne konsentrere meg om å lytte til det som ble sagt i intervjuene. Ved bruk av lydopptaker fikk jeg, som intervjuer, mulighet til å konsentrere meg fullt om informantenes synspunkter, erfaringer og svar rundt spørsmålene jeg stilte, og kunne stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Samt at bruken med lydopptak sikret at all informasjon som informantene kom med i intervjuene ble sikret og oppfattet. I tillegg presiserte jeg, for informantene, at opptakene og datamaterialet blir slettet når oppgaven er levert eller når det ikke trengs å ta i bruk lengre. Dette for sikkerhetsmessige grunner og hensyn til personvern.

I intervjuet startet jeg med å stille oppvarmingsspørsmål som skulle være enkle og konkrete spørsmål. Oppvarmingsspørsmål kan bidra til å skape økt trygghet for de som blir intervjuet. Det kan få dem til å føle seg mer avslappet og komfortable med settingen. Der spurte jeg blant annet om utdanning, hvilke trinn de underviste på, om de har drevet eller driver selv med idrett og hvorfor de ønsket å bli kroppsøvingslærere. Dette er spørsmål som ikke krever mye refleksjon, samt at de er uformelle. Slike spørsmål bidrar til å skape en myk start. Deretter stilte jeg et introduksjonsspørsmål, som rettes mot det fenomenet jeg videre ønsket å undersøke. Refleksjonsspørsmålene dannet hoveddelen av intervjuet, der informantene fikk muligheten til å gå i dybden på de ulike temaene. Til slutt avrundet jeg intervjuet med et spørsmål om de ønsket å tilføye noe mer, som gir informanten en mulighet til å eventuelt ta opp temaer han eller hun har tenkt på underveis, eller komme med synspunkter de ikke har fått uttrykt seg om (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 161). Deretter fortalte jeg at de kunne kontakte meg når som helst hvis de hadde spørsmål til prosjektet, og takket for at de tok seg tid til å delta i undersøkelsen.

Transkribering omhandler at en samtale mellom to personer som er fysisk til stede, eller i mitt tilfelle over videosamtale, blir gjort om til en skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg valgte å begynne med å transkribere etter hvert intervju. For at transkriberingen skulle bli minst mulig svekket, satt jeg av god tid til å lytte på opptakene. Dette følte jeg var nødvendig, fordi da fikk jeg mulighet til å kunne spole tilbake og stoppe opptaket for å få skrevet ned ordrett det som ble sagt i intervjuene, samt at ingenting ble utelukket.

4.8 Analyse av data

Den kvalitative forskningsprosessen er, ifølge Thagaard (2013), preget av overganger mellom innsamling og analyse (s. 120). Jeg hadde tidligere i prosjektet lest meg opp på ulike analyser

som kunne tas i bruk, men det var underveis i intervjuene og transkriberingen jeg fikk sett nærmere på hvilke analyser som kunne egne seg best mulig i prosjektet. Jeg så også gjennom intervjuguiden, hvor spørsmålene jeg stilte i intervjuet var delt inn i ulike temaer. På bakgrunn av intervjuguiden og transkriberingen av intervjuene valgte jeg å ta i bruk temasentrert tilnærming.

Grunnet valget av temasentrerte tilnærminger er fordi den rettes mot temaer som er representert i mitt masterprosjekt (Thagaard, 2013, s. 181). De temaene intervjuguiden var inndelt i, er læreplanverket, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i undervisningen. De utvalgte temaene er lagt frem i kapittelet om resultater, samt vil de deretter bli drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning. Med temasentrerte tilnærminger studeres informasjon om hvert av temaene for alle informantene. Her går forskeren i dybden på de temaene som er valgt. Det er sentralt at arbeidet i analysen er systematisert og strukturert (Thagaard, 2013). For å sikre meningsinnholdet i utsagnene (Thagaard, 2013), leste jeg grundig gjennom transkriberingen flere ganger. Der jeg startet med å notere i margin, om hva de ulike sitatene omhandlet, samt så etter mening og mønster. Deretter benyttet jeg meg av å kode materialet, som en fremgangsmåte for å strukturere all data. Eksempler på kodeord jeg tok i bruk var respekt, samarbeid, ansvar, refleksjon og elevmedvirkning. Når jeg leste gjennom intervjuene, valgte jeg å sette strek under disse begrepene, og notere det i margin.

Videre i prosessen arbeidet jeg meg gjennom datamaterialet, der jeg gjenkjente interessante aspekter ved hvert enkelt intervju. Her tok jeg i bruk fargekoding, der jeg delte de ulike temaene inne i hver sin fargene blå, rosa, gul og grønn. Deretter leste jeg gjennom de ulike temaene, hvor jeg på nytt markerte og satte stikkord med de ulike utsagnene. For så å velge ut enkelte sitater fra intervjuene, som jeg synes var relevante, og som jeg skrev på post-it-lapper i samme fargekoder. Dette ble gjort for å få et helhetlig syn, samt se på ytterpunkter som kunne brukes i diskusjon. Videre i arbeidet tok jeg en kritisk gjennomgang av temaene. Der jeg tok vurdering om, sitatene fra intervjuene jeg hadde plukket ut, faktisk passet inn under de ulike temaene som var satt. Den temasentrerte tilnærmingen kritiseres for å ikke bevare et helhetlig perspektiv. Når en sammenligner avsnitt fra hvert intervju fra de forskjellige informantene, løsrives avsnittene fra sin opprinnelige sammenheng. Derfor er det sentralt at en bevarer hele perspektivet, samt at avsnittene settes i den sammenheng den er en del av (Thagaard, 2013, s. 181). Jeg ønsker gjennom denne analysen å kunne sammenligne

informasjon fra informantene med de valgte temaene, for så å anskaffe en dypere forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2013).

4.9 Studiens kvalitet

Det stilles krav til at studien skal anvendes på en etterrettelig, vitenskapelig måte, uansett hvilken metode som er tatt i bruk. Med dette menes det at det stilles krav til reliabilitet og validitet (Sæle og Hallås, 2020, s. 334). Begrepet om validitet og reliabilitet kan si noe om hvorvidt, studien som gjennomføres, er pålitelig og gyldig, samt om det er mulig å kunne gjensapes og dens overføringsverdi.

4.9.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet (s. 276). Reliabiliteten kan i tillegg knyttes til det å ha en kritisk vurdering av prosjektet, om man har utført det på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Vi kan skille mellom ekstern og intern reliabilitet (Seale, 1999, ref. i Thagaard, 2013, s. 202). Thagaard viser videre til Seale, der han knytter den eksterne reliabiliteten til spørsmål om repliserbarhet. Hvorvidt et forskningsprosjekt gjennomført i en bestemt situasjon, kan gjentas av andre forskere i en annen situasjon. Den interne reliabiliteten omhandler grad av samsvar i dannelsen av dataen mellom forskere som jobber innenfor samme prosjekt (Thagaard, 2013, s. 202).

For å styrke reliabiliteten henviser Thagaard (2013) til at forskeren må være spesifikk og konkret når han eller hun viser til fremgangsmåter for innsamling og analyse av data (s. 202). På grunnlag av dette har jeg prøvd gjennom min forsknings periode, å sikre troverdigheten. Jeg har tidligere, i et essay jeg skrev om danning i kroppsøving, satt meg inn i teori som er relevant for mitt masterprosjekt. Dette har satt et sentralt grunnlag for det videre arbeidet. Dette vises til at det er nødvendig å ha kjennskap til den teoretiske forståelsen av de fenomenene som skal undersøkes, for å blant annet kunne stille relevante spørsmål til prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 141).

Jeg la inn mye tid til utarbeiding av spørsmål i intervjuguiden. Slik at den skulle bli presis og utfyllende, der den egnet seg godt til problemstillingen, teorien og metoden i oppgaven. I tillegg valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju, for å teste ut intervjuguiden. Dette kan bidra

til å sikre påliteligheten i studien, ved at personen som ble intervjuet har selv vært lærer og undervist i kroppsøvningsfaget, vil da kunne forstå spørsmålene og dets innhold.

I gjennomføringen av intervjuene, var jeg opptatt av å skape en trygghet hos informantene. Dette gjorde jeg ved å blant annet vise til meningen bak valg av temaet i prosjektet, litt om meg selv og min utdanning, samt deres rettigheter og anonymiteten i prosjektet. Ut ifra spørsmålene i intervjuguiden, opplevde jeg å få ærlige svar fra informantene. Der svarene som ble gitt, knyttet sentralt til både læreplanen i kroppsøvningsfaget og overordnet del av den nye læreplanen. Gjennom valget om å transkribere intervjuene selv, opplevde jeg å bli godt kjent med, samt få en kontroll over datamaterialet. Som ble en sikring om at all data kom med. Arbeidet med dette ble et bidrag til at jeg fikk starte med en grundigere tankeprosess, med valget av hvilken analyse som egnet seg i prosjektet. Gjennom arbeidet med intervjuene, transkriberingen og analysen har jeg prøvd å være kritisk til eget arbeid. Dette ligger til grunn for å få et sentralt resultat i prosjektet.

Thagaard (2013) henviser til Silverman (2011) som legger frem at vi kan styrke reliabiliteten ved at vi kan gjøre forskningsprosessen gjennomiktig (s. 202). Med dette menes å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategien, samt analysemetodene. Dette er for at forskningsprosessen skal kunne vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). Dette er noe jeg opplever å ha fått gjort i studien, gjennom en beskrivende innledning, koblet teorien og tidligere forskning opp mot problemstillingen og diskusjon, samt lagt frem en detaljert beskrivelse av metoden som er tatt i bruk i studien.

4.9.2 Validitet

Validitet omhandler tolkning av data, og dreier seg om gyldigheten av de tolkningene en forsker kommer fram til i forskningsprosjektet. Altså vi kan stille spørsmålet om de tolkningene det er kommet frem til er gyldige i henhold til den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2013, s. 204 – 205).

For å styrke oppgavens validitet, vil jeg vise til begrepet om gjennomsiktighet her også (Silverman, 2011, ref. i Thagaard, 2013, s. 205). Jeg har gjennom forskningsprosessen, gjort rede for framgangsmåten og valgene jeg har tatt i prosjektet, samt at har jeg beskrevet det teoretiske utgangspunktet som ligger til grunn for mine tolkninger. Som bidrar til å bevare prinsippet om troverdighet. Jeg har i tillegg vært nøye på å tydeliggjøre grunnlaget for

fortolkningene, gjennom å gjøre rede for hvordan analysen i prosjektet gir grunnlag for konklusjonene jeg har kommet frem til. Derfor har jeg blant annet vært kritisk til mitt eget arbeid i analyseprosessen.

Som tidligere nevnt i bakgrunn for valg av temaet, likte jeg kroppsøvningsfaget godt når jeg selv var elev, samt at jeg har noe erfaring med å undervise i faget både på barneskole, ungdomsskole og i den videregående skole. Mine erfaringer med faget har endret seg i løpet av utdanningen. Der jeg har tilegnet meg nye perspektiver på faget, samt det potensialet faget har for å legge til rette for bidrag til elevers dannelsesprosess. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) viser de til det sentrale ved å være kritisk til sine egne hypoteser og forutsetninger gjennom intervjuet. Det er sentralt at intervjueren har som oppgave å lede informantene mot et bestemt tema, og ikke de bestemte meningene om dem (s. 48). På bakgrunn av dette og min forforståelse av faget, måtte jeg skille mellom informantenes refleksjoner og erfaringer mot min egen forforståelse av kroppsøvningsfaget. Slik at min forforståelse ikke skulle true studiens gyldighet. Dermed var jeg opptatt av å lytte til informantene gjennom hele intervjuet, samt stille oppfølgingsspørsmål der jeg var usikker på hva som ble sagt. Dette var sentralt, slik at jeg ikke gjorde meg opp egne konklusjoner eller antok noe som ble sagt fra informantene.

Ved å gjennomføre pilotintervjuet, i forkant av intervjuprosessen. Kan det, i den grad, bidra til gyldigheten ved studien. Ved å kvalitetssikre intervjuguiden, der jeg fikk sett om spørsmålene, som ble stilt, er gyldige og om tolkningene er holdbare.

Informantene som deltok i undersøkelsen, fikk ikke utdelt intervjuguiden på forhånd. Dette ligger til grunn for at de ikke fikk mulighet til å «lese seg opp» på de ulike temaene. Slik at de ikke kunne svare det jeg «ønsket» å høre, eller forberede seg ved å gå igjennom de teoretiske aspektene med dannelses i kroppsøvningsfaget. Dette bidrar til å få frem deres tanker, erfaringer, meninger og synspunkter rundt dannelses i kroppsøvningsfaget.

4.9.3 Overførbarhet

I dette prosjektet vil jeg benytte meg av begrepet overførbarhet. Dette begrepet relaterer til om de tolkningene som er basert på en bestemt undersøkelse, kan være relevante i andre situasjoner og sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 23). Overførbarhet i en studie kan relateres til gjenkjennelse. Altså at tolkningene i prosjektet kan samsvare til en dypere mening til

tidligere erfaringer eller kunnskaper, samt heve seg over leserens forståelse (Thagaard, 2013, s. 213).

Formålet med dette prosjektet, var ikke at den skulle bli generaliserbar i en statistisk forstand, men heller prøve å få en overføringsverdi. Dette ligger til grunn for at jeg anser en kvalitativ metode der det kun er syv informanter med i undersøkelse, som et for lite utvalg for å oppnå en overførbarhet. Jeg, som student, ønsker i den forstand at undersøkelsen blant annet kan bidra til å fremstille oppgavens problemstilling på en sentral måte. Dette prosjektet tar for seg nyutdannede kroppsøvingslærere i videregående skole, samt deres erfaringer og refleksjoner rundt arbeidet med danning i undervisningen, der evnene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet står sentralt. Jeg anser at det kan være motiv for at informantenes meninger, refleksjoner og erfaringer kan gjelde andre kroppsøvingslærere. Med tanke på at deltakerne i undersøkelsen er fra ulike videregående skoler på Østlandet. Dermed kan det hende at de ulike refleksjonene kan ha en form for overføringsverdi til andre nyutdannede kroppsøvingslærere ved andre skoler i landet.

4.10 Ethiske retningslinjer

Ved en kvalitativ tilnærming får forskere nær kontakt med de personene som studeres gjennom observasjon eller intervju, samt at forskerne får data som knyttes til de personene som deltar (Thagaard, 2013, s. 25). I tråd med kvalitativt forskningsintervju og de etiske retningslinjer, utarbeidet jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 9.1). Der informantene ble belyst om hva formålet ved forskningsprosjektet gikk ut på. Samt at det ble utarbeidet en samtykkeerklæring i skrivet. Dette informasjonsskrivet ble sendt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), der det ble godkjent. Videre sendte jeg ut informasjonsskrivet til de informantene, som oppfylte mine kriterier, om de ville delta i undersøkelsen i mitt forskningsprosjekt. Informantene som takket ja til å delta måtte skrive under på samtykkeerklæringen før intervjuet. Dette ligger til grunn for at samtykke er gitt og informert, der informantene blant annet orienteres om hva deltakelsen innebærer (Thagaard, 2013, s. 26). Før intervjuet med hver informant, ble denne informasjonen gjentatt. Der informantene fikk beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Konfidensialitet omhandler at all informasjon rundt personene i prosjektet skal bli behandlet konfidensielt. Forskeren må anonymisere de personene som deltar i prosjektet underveis og når resultatene av undersøkelsen legges frem (Thagaard, 2013, s. 28). I tråd med

retningslinjene fra NSD, oppbevares personopplysninger, lydopptak og transkribering på passord beskyttet pc, samt i filer med passord og private mapper i OneDrive. Når prosjektet avsluttes, vil all data slettes. I tillegg har jeg vært nøye med å ha tenkt gjennom resultatene før de på lagt frem (Thagaard, 2013). Med dette menes at de resultatene som har blitt presentert, i denne studien, har blitt tolket ut ifra og opp mot problemstillingen. Jeg har også prøvd å utelukke de resultatene som ikke kunne bidra til å belyse problemstillingen. Samt de resultatene som var utfordrende å tolke. Dette valget ble gjort for å unngå å sette informantene, som deltok i undersøkelsen, i et feil lys.

Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn, som starter på forbokstaven til de fylkene på Østlandet de jobber i, der jeg har valgt å slå sammen Oslo og Viken. Dette er for å sikre deres anonymitet i prosjektet. I tillegg har jeg, under intervjuet, bedt om at informantene ikke oppgir navnet sitt eller den skolen de jobber ved, for å ikke avsløre deres identitet.

5 Resultater

I dette kapitelet skal jeg vise til de funnene jeg har kommet frem til i analysen. Jeg har valgt å dele resultatene og drøftingen inn i to kapitler. Dette ligger til grunn for å oppnå en bedre oversikt, samt mer struktur i studien. I dette kapitelet har jeg først valgt å legge frem en presentasjon av informantene som deltok i undersøkelsen. Videre har jeg valgt å dele kapitelet inn i de ulike temaene, som ble utarbeidet i den temasentrerte analysen. Der hvert tema presenteres hver for seg. På bakgrunn av den temasentrerte analysen, har jeg plukket ut sitater fra informantene. Som jeg mener er hensiktsmessige for bidrag til å besvare problemstillingen, hvordan forstår og praktiserer nyutdannede kroppsøvlingslærere, i den videregående skole, danning i sin undervisning. For å få en klarere oversikt av resultatene, har jeg valgt å fremstille informantenes direkte sitat i kursiv.

5.1 Presentasjon av informantene

Her vil jeg gi en kort presentasjon av de syv informantene som deltok i undersøkelsen i studien. Som nevnt tidligere i kap. har informantene fått tildelt fiktive navn, slik at de skal anonymiseres. Informantene er nyutdannede kroppsøvlingslærere som har ulike erfaringer med og interesser av idretter, aktiviteter og utdanning.

«Oscar»

Oscar jobber i den videregående skole som idretts- og kroppsøvlingslærer. Han har en gått på folkehøgskole, tatt studie i friluftsliv. Samt femårig utdanning med Norges idrettshøgskole, med faglærer i kroppsøving/idrettsfag og mastergrad i idrettsvitenskap med fokus på kroppsøving/pedagogikk. Han er en aktivt person, som har interesse for klatring, ski og snowboard. Oscar ønsket å bli kroppsøvlingslærer på grunn av egen interesse og egne verdier, der han ville arbeide med noe han selv likte.

«Vetle»

Vetle jobber i som kroppsøvlingslærer i den videregående skole. Han har gått på folkehøgskole og har utdannet seg som faglærer i kroppsøving ved Norges idrettshøgskole, samt tatt et årsstudium i religion. Han har alltid drevet med idrett som ski og fotball, og nå driver med volleyball utenom arbeidslivet. Vetle ønsket å bli kroppsøvlingslærer fordi han liker godt å være i aktivitet og spre den gleden videre til andre, samt liker han å arbeide med mennesker.

«Trine»

Trine jobber som idrett- og kroppsøvlingslærer i den videregående skole. Hun har en bachelor utdanning med idrett og helse. I tillegg har hun pedagogikk utdanning og et år med sykepleier. Samt tar hun spesialpedagogikk. Hun har tidligere drevet med organisert idrett, men utenom arbeidslivet driver hun med uorganisert. Trine ønsket å bli kroppsøvlingslærer fordi hun er interessert i helse og aktivitet, og dele aktivitetsgleden med andre, samt liker hun å arbeide med mennesker.

«Vemund»

Vemund jobber som idretts- og kroppsøvlingslærer i den videregående skole. Vemund har en bachelor utdanning i trening, coaching og idrettspsykologi, et år med PPU og en mastergrad i coaching og idrettspsykologi fra Norges idrettshøgskole. Utenom arbeidslivet er han en aktiv person som driver med håndball. Etter valget om å studere idrett og trening, samt det å være trener synes Vemund var givende, og så kroppsøvlingslærer var et yrket som passet han godt, og som han trives å arbeide med.

«Trude»

Trude har en bachelorgrad i faglærer i kroppsøving og idrettsfag, samt en mastergrad innenfor idrettsfag, kroppsøving og friluftsliv. Trude er en aktiv person som er glad i langrenn og slalåm, samt har hun drevet med håndball, ishockey. Trude ble kroppsøvlingslærer på bakgrunn at hun brant for idretten og aktiviteten, og den gleden en får av det i hverdagen.

«Oda»

Oda jobber som idrett- og kroppsøvlingslærer i den videregående skole. Hun har tidligere vært i militæret og brannvesenet, og deretter har hun en utdanning som lektor i idrettsfag. Hun er en fysisk aktiv person og driver med langdistanse løping og triatlon utenom arbeidslivet. Oda har alltid vært glad i å arbeide med mennesker, samt at hun er en aktiv person, så når hun valgte å bli lærer var det sentralt å bli idrett- og kroppsøvlingslærer.

«Vibeke»

Vibeke jobber som idrett- og kroppsøvlingslærer i den videregående skole. Vibeke har en bachelor utdanning i idrett, et årsstudium med PPU og et årsstudium med friluftsliv, samt en mastergrad i kroppsøving, idrett og friluftsliv. Hun er en aktiv person som har drevet med håndball. Vibeke ønsket å bli kroppsøvlingslærer mye på grunn av at hennes foreldre var kroppsøvlingslærere. Samt har hun hatt et ønske om å videreformidle gleden ved faget. Mål om å bli en lærer som kan inspirere elevene.

5.2 Læreplanverket LK20 og læreplanen i kroppsøving

For å gi svar på problemstillingen var det sentralt å få kartlagt hva de nyutdannede kroppsøvingslærerne ser på som sentralt arbeid i undervisningen, samt rettet mot den nye læreplanen. Jeg stilte informantene spørsmålet om hvilke tanker de har rundt den nye læreplanen, LK20. Oscar trekker frem at han synes den nye læreplanen er i tråd med samfunnsutviklingen. Han uttaler:

«Jeg synes den er i tråd med samfunnsutviklingen, altså i forhold til morgendagens utfordringer, og sånne ting, hvertfall overordna del. Der synes jeg de har truffet ganske bra».

Flere av lærerne snakker dirkete til kroppsøvingsfaget, og i mindre grad om den overordna del av læreplanen. Trine trekker frem, at hun *heier* veldig på innsats i faget, samt at det i mindre grad er søkelys på prestasjon i enkelte idretter. Hun påpeker, at hun i større grad har lyst til å bruke faget på å fremme aktivitetsglede og lyst, som elevene kan ta med seg videre i livet.

Videre uttaler hun:

«Også synes jeg det er veldig viktig med demokrati og medborgerskap, at elevene får tatt del i planleggingen, utøving og ha eget ansvar, at de får føle ansvar, ha medansvar».

Velte indikerer noe lignende, der han påpeker at, i den nye læreplanen, er det i større grad vektlegges å få elevene inn i vurderingen, det å kunne vurdere seg selv og andre. Oda trekker frem, at hun tenker at det er flere av kompetansemålene som kanskje treffer den enkelte elevene på en bedre måte. Videre uttaler hun:

“Jeg tenker at det er veldig mange kompetansemål som kanskje treffer de enkelte elevene på en bedre måte i kroppsøvingsfaget. Det er jo fordi man går jo på en måte litt over i samfunnsbasert kroppsøving, og medborgerskap, og hva som er viktig i forhold til de helhetlige verdiene i fellesskap. Som også er kjerneverdien i kroppsøving.

Videre uttaler hun:

«Å tilegne seg gode og sunne holdninger i forhold til fysisk aktivitet, sånn at man igjen ikke blir belastet for samfunnet senere med skader, og jeg ser veldig mange har god nytte av kroppsøvingsfaget. Med de sunne holdningene, både med styrketrening,

utholdenhet og det å være allmenn. Så det tenker jeg er noe som er positivt med den nye læreplanen».

Det kommer frem i analysen at, i den nye læreplanen, har ferdighetsbegrepet delvis borte. Samt i kroppsøvningsfaget er det i større grad vedlagt det å *øve på*. Oscar trekker frem, at han i samtale med elevene, formidler at det, i større grad, vurderes etter hvor flinke elevene er til å fortsette å øve. Noe han i tillegg påpeker er viktig resten av livet. Vemund indikerer noe lignende, der han setter søkelys på det å *bli god på å øve, øve seg på å øve*. Det er det som er viktig i kroppsøvningsfaget, ikke det prestasjonsjaget. Videre påpeker han at, elevene skal få gode erfaringer med å være i aktivitet og lære seg å tilegne seg nye egenskaper.

Videre i analysen, kommer det fram, at noen av lærerne påpeker at den nye læreplanen er mer åpen. Oscar trekker frem at det er større tolkningsfrihet, inn mot kompetansemålene. Vibeke påpeker, at hun selv om den nye læreplanen skulle være mer konkret eller bedre retningslinjer, føler personlig at den er mer åpen og svevende. Samt at det kan være utfordrende i forhold til vurdering. På den andre siden, trekker hun frem at det er enkelt å planlegge, for det er bare fantasien som setter grenser for lærerne. Trude forteller at hun føler det teoretiske har fått en større del av læreplanen i kroppsøving. Samt at det, i mindre grad, blir tid til å være i fysisk aktivitet, der man lærer å samarbeide med andre på et annet nivå. Videre forklarer hun at, tidligere har det vært fokusert på å ha flere timer med kroppsøvningsfaget, men at det vi, i dag, har kun en time med faget. I den grad, synes hun på den ene siden, at det er litt «dumt» å bruke tiden til å være i klasserom enn i hallen, men på, den andre siden, forteller hun at hun synes det også er fint. Fordi det er nødvendig for elevene å lære det teoretiske, med tanke på senere tid også.

Oscar forteller, når spørsmålet om hvilke tanker han har til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap blir stilt. At i kroppsøvningsfaget har elevene rom for litt mer fri utfoldelse, de må agere, samt oppføre seg i en større sammenheng. Samt at elevene får være med å ta avgjørelser og få et eierskap til faget, noe han mener er viktig. Videre uttaler han:

“De må rett og slett fungere sammen i et samspill, og et kroppslig samspill, og de blir jo da stilt krav til hvert fall da at man skal ta avgjørelser sammen i for eksempel lag eller aktiviteter der man må løse et problem”.

Det kommer, i tillegg frem, i analysen at noen av lærerne har i mindre grad kjennskap til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og i mindre grad arbeider direkte med det

tverrfaglig temaet. Både Trude og Vemund trekker frem at de jobber tverrfaglig, der de arbeider med naturfag og kroppsøving sammen.

5.3 Selvbestemmelse

Analysen forteller at flere av lærerne var forholdsmessig enige i at fellesnevneren er å reflektere. Når jeg spurte informantene om hvordan de involverer elevene til å ta ansvar for egen utvikling i faget, uttaler Oda at *“det er mye læring i å reflektere over det selv”*. Videre uttaler hun:

“Jeg er veldig fan av refleksjonsnotat. Å skrive refleksjonsnotat av de øktene de har hatt. Hva har de lært, hva de kanskje kunne ha gjort bedre eller hva slags erfaringer skal de ta med seg videre. De kan besvare litt sånn i forhold til sin egen innsats og holdning. Kunne jeg hatt bedre innsats eller gjorde jeg mitt beste?”

Oda forteller at hun synes det har vært veldig spennende når det gjelder arbeidet med refleksjonsnotat i undervisningen.

“Jeg tror elevene får et helt annet læringsutbytte. Det krever å sette seg inn i egen innsats, og hvor mye teoretisk og hvor mye ferdighetsmessig de egentlig får med seg da. Det er jo sånn at man kan på en måte være til stede, uten å egentlig være til stede”.

Vibeke antyder lignende, der hun formidler at de tar i bruk loggbøker. Der *“elevene må reflektere og tenke over hvorfor de velger det de gjør”*. Hun viser til at, de i tillegg reflekterer rundt dette med innsats. Der hun snakker ofte med elevene, at dette med å vise god innsats gjør at dere kan komme ganske langt. Videre uttaler hun:

“Jeg prøver å reflektere med de egentlig i løpet av hver eneste økt, og på en måte snakke om dette, om det så er i plenum. Men det kan også være i forkant av økta eller i etterkant av økta, når vi driver med loggbøkene, eller når vi snakker om kompetansemålene vi skal igjennom”.

Vetle trekker fram bruken av skjemaer, der elevene, blant annet skal kunne vurdere seg selv. Der elevene får mulighet til å reflektere og tenke over *“hvordan kan jeg som elev utvikle meg for å bli enda bedre”*. Han uttaler at han synes dette fører til enda større utvikling enn om de bare skulle fått en vurdering av han som lærer. I tillegg viser han til, at det blir mange uformelle samtaler som han kaller det. Der man prater litt underveis i timen eller etter timen.

Flere av lærerne påpeker bruken av samtaler med elevene, ved å involvere dem til å ta ansvar for egen utvikling i faget. Trude viser til, at hun har samtaler med elevene om blant annet karakterer, samt hva de må arbeide med i faget. Der hun mener elevene tar ansvar selv ved å komme til henne, hvor de spør om hvordan de ligger an i faget, og hva de må gjøre for å nå den karakteren de ønsker i faget. Oscar viser til at han snakker en del sammen med elevene, enten i fellesskap, i små grupper eller med enkelte elever, om dette å lure seg selv. Han uttaler:

“Altså det er som jeg ikke ser, skal man da slutte å jobbe, eller skal man fortsette å prøve? Den samtalen har vi regelmessig. Å snakke med dem at selv om jeg ikke alltid ser, og selv om det kan være utfordrende å gjøre denne bevegelsen, så er det viktig at man ikke gir seg”.

Vemund viser til å ikke være så veldig “fan” av å skrive ut og dele ut masse punkter med vurderingskriterier. Han uttaler:

“Det jeg gjør oftest er at vi diskuterer, hvert fall i starten av perioden og i starten av skoleåret om at det som er viktig i dette faget her er jo innsats det er fair play, samarbeid. Også selvfølgelig at det er en form for utvikling her. Og da repeterer jeg for eksempel før timen hvordan vil god innsats vises i dag, også inkluderer jeg dem i hva det er. Jo du fortsetter å øve. Du stopper ikke å prate midt i økta, og fair play, du følger regler og er positiv ovenfor klassekamerater. Få dem til å reflektere litt på egenhånd. At de tar det litt mer til seg kanskje”.

Trine påpeker at elevene involveres til ansvar for egen utvikling, når det gjelder planlegging av egen økt ved eventuelle skader. Hun uttaler:

«Elevene får mulighet til å lage plan og utføre da den økten selv, eller øktene. Slik sett så får jo elevene gå på egenhånd, fordi jeg er jo bare en. For eksempel går de til styrkerommet og gjør det de skal, og kommer tilbake, og så snakker vi om hva de/den har gjort, hvordan det fungerte. Da blir det litt mere eget ansvar da».

Vemund indikerer lignende, der han uttaler, at elevene får da mulighet til å legge opp hvilke type øvelser de ønsker å gjennomføre i økten, og hvilke type egenskaper de har lyst til å øve på, for sin egen del.

Jeg stilte informantene spørsmålet om, hvordan de skaper rom for at elevene kan komme med egne synspunkter, samt om det var rom for å være uenig og si sin mening. Det kommer frem, i analysen, at lærerne var relativt enige om at det var rom for å komme med egne synspunkter i faget. Oscar uttaler at *det er rom for å være uenige og de har absolutt rom for å komme med egne synspunkter*. Flere av lærerne trekker frem at, gjennom valg av aktiviteter og lignende, kommer elevene med sine meninger om hva de ønsker. Ut ifra det blir det da tatt demokratiske avgjørelser, der det blir valgt ut ifra det flertallet ønsker.

Velte viser til disse skjemaene de arbeider med, når det kommer til at elevene skal få komme med sine synspunkter og meninger. Der han uttaler:

“På slutten av de skjemaene, har vi alltid en kommentar boks, hvor de kan kommentere egne tanker og litt sånn hva de tenker, for å få frem deres mening også”.

I tillegg viser han til, gjennom samtaler med elevene, at de her også kan komme med sine meninger og synspunkter. Trude indikerer lignende samtaler med elevene, der hun uttaler:

“Jeg føler jeg er ikke en som strever ut hallen når jeg er ferdig, jeg står gjerne igjen, for det er alltid noen som vil prate og da må du vise at jeg her hvis det er noe, også rydder jeg bare og stuller litt i hallen. Også kommer det som regel noen som vil snakke med meg, hvis det er noe da, men det er også veldig mange som ikke sier noe. Så da, hvis jeg merker her er det et eller annet, så tar jeg tak i den eleven, og nå skal vi snakke litt, og da pleier de på en måte og åpne seg”.

Trine forteller, at det er rom for å komme med egne synspunkter, og viser til at det er positivt og nødvendig i forhold til demokrati og fellesskapstanker og læring. Det å tørre å ta ordet og være med å bidra er en sentral del av læringen. Hun uttaler:

“Jeg har et banalt eksempel med før vi begynner med en aktivitet, så; hvordan regler skal vi ha og klargjøre det på forhånd. Der elevene får bestemme det og det og det som vi skal forholde oss til”.

Vemund indikerer noe lignende eksempel, på at det er rom for å være uenig. Han forteller blant annet dette ved å vise til et eksempel, der elevene har gjennomført elevstyrte økter med lek. Han uttaler:

“Det var elevene som styrte reglene, og da ble det litt krangling, og da sa jeg det må dere løse selv. Liksom hva er det som er viktig her, i forhold til det som er lekens egen ide, og det skal ikke være noe påvirkning fra noen uten fra. Det skal drives dra de som

driver leken. Så det synes jeg fungerte veldig bra egentlig. Vi fikk jo noen sånn klinsjer, men det er jo på en måte en del av læringen, og det er jo en måte å gjøre det på”.

5.4 Medbestemmelse

Analysen forteller at lærerne er relativt samstemte når det kommer til å inkludere elevene i undervisningen. Der alle viser til at de spør elevene om de har ønsker til ulike aktiviteter. Oscar uttaler:

“Om det er noe de kan bidra med, er det noe de ønsker seg at vi skal ha fokus på i løpet av året og om de har noen skader og sånn jeg bør vite om. Da har du den første prosess i forhold til det å være med å bestemme”.

Vemund indikerer lignende, der han uttaler at medvirkning handler mer om at elevene får bidra litt i hva de underviser i. Trude påpeker, at hun i tillegg til å inkludere elevene i starten av året, lar det gå en stund og spør igjen om elevene har noen andre ønsker.

Vetle sier seg positiv til den nye læreplanen, med tanke på dette med elevmedvirkning. Hvor han viser til det med både å vurdere seg selv, men også det å vurdere hverandre. Han viser til skjemaer som de tar i bruk, der elevene skal få vurdere seg selv etter lav- middels- eller høy måloppnåelse. Der de får muligheten til å vurdere seg selv ut ifra ulike punkter som er satt opp for den gitte oppgaven. Trude indikerer noe lignende. Der hun forteller at, i underveis samtaler, får elevene komme med hvor de tror de ligger an i faget, og ta del i hva de må arbeide med og hvilke mål de setter seg for å oppnå den karakteren de ønsker. Trine uttaler at hun, når det kommer til ren vurdering. Får elevene komme med sin mening rundt hvordan de ligger an, i forhold til, måloppnåelsen. Der de får muligheten til å bli med å diskutere rundt vurdering av seg selv.

Oda indikerer at hun involverer elevene til elevmedvirkning, og kanskje mer nå som de nye kompetansemålene har kommet. Hun uttaler:

“Jeg liker å komme med forslag, en mal for eksempel. Som er utarbeidet i forhold til kompetansemålene. Også går det jo an å justere ikke sant, etter elevholdninger og hva de er komfortable med. For det er jo ingen kroppsøvingsklasser som er like heller. Så det å kunne tilpasse et undervisningsopplegg til den enkelte klassen eller til den individuelle. Med å høre, okey, dette er sånn jeg har satt det opp, men vi kan gjøre det på den måten, eller vi kan gjøre det på den måten”.

Vibeke indikerer lignende, der hun forteller at hun lar elevene være med å se på kompetansemålene, og det de skal vurderes ut ifra. Samt at de kan komme med forslag til aktiviteter som kan passe de ulike kompetansemålene. Hun uttaler:

“Jeg synes det er veldig greit med det, altså det skriftlige arket med kompetansemålene da. For da har liksom alle elevene en mulighet til å si noe. Det er ikke bare de som tør å rekke opp hånda i plenum på en måte”.

Trine påpeker, at hun alltid prøver å inkludere elevene i planlegging av undervisningen i forhold til valg av aktiviteter, ute og inne. Videre uttaler hun:

“Og hvis noen er veldig gode i for eksempel turn da. Så får de lov til å lede timen ikke sant. Så hvordan innholdet skal være og vise, og ta litt lærerrolle i en time da”.

Det kommer frem i analysen, at flere av kroppsøvingslæreren knytter medbestemmelse i faget, til egentreningsøkter- eller perioder. Der elevene legger opp treningsøkter på egenhånd. Vemund uttaler at elevene får da mulighet til å legge opp hvilke type øvelser de ønsker å gjennomføre i økten, og hvilke type egenskaper de har lyst til å øve på, for sin egen del. Trine indikerer lignende, der hun forteller at elevene, som av ulike grunner, ikke kan delta i undervisningen som er lagt opp. Får da muligheten til å lage et opplegg de skal gjøre, for så å gjennomføre økten, så gi tilbakemeldinger til henne om hvordan det fungerte og hva de har gjort.

Et annet funn, som kommer frem i analysen, er at noen av kroppsøvingslærerne trekker inn medbestemmelse, der elevene får mulighet til å velge mellom ulike aktivitet. Vemund uttaler at de har enkelte økter med valg, der man for eksempel kan velge mellom ulike type ballspill, basis økt eller sjakk. Vibeke trekker frem at, når de har flere valg, får elevene være med på å bestemme mellom ulike aktiviteter, eller om de ønsker å være inne eller ute. Videre trekker Vibeke frem at en kan arbeide med å legge opp en økt med valgalternativer. Der en har planlagt en hel økt, hvor man har to aktiviteter eller oppvarmingsøvelser, som elevene kan velge mellom.

Oscar trekker også frem dette med å la elevene få oppleve mer ansvar i undervisningen. Han uttaler:

“Jeg gir de jo ofte arbeidsoppgaver, altså det kan være ansvar for at laget ditt, hvis det er en lagaktivitet, så velger heg ut en kaptein ofte. Det er ofte de som ikke utpeker seg som sånne typiske kapteintyper eller ledertyper i klassen. For at de skal føle litt på

det ansvaret, og gi de litt mer sånn medbestemmelse inn mot timen. Jeg prøver å involvere de ganske mye”.

Det kommer frem i analysen, at selv om lærerne involverer elevene til elevmedvirkning i faget, synes alle at det kan være utfordrende å legge til rette for medbestemmelse. Flere av lærerne trekker fram utfordringer rundt medbestemmelse i forhold til ulikheter blant klasser og elever. Der forutsetninger hos elevene er forskjellige. Vibeke uttaler:

“Utfordring i forhold til de som også er sterkest, mange ganger er de som roper høyest. At de på en måte får frem det de vil. Også er det de stille og rolige som på en måte ikke gjør så mye ut av seg, de får nødvendigvis ikke den høyeste stemmen her. De som på en måte ikke kommer fram med sitt. Så da blir det litt sånn skjev fordeling i forhold til medbestemmelse også”.

Oda indikerer noe lignende, der hun uttaler:

“Selvfølgelig kan det være utfordrende, og det er jo for at man igjen har mange individer i en kroppsøvningsklasse. Utfordringen er jo nettopp det, det er jo ikke alle som vil det flertallet bestemmer eller at kan være vanskelig for noen å gjennomføre rett og slett. Og noen ganger kan det også gå i den retningen at det blir ikke helt akkurat som jeg hadde tenkt heller, så det er jo liksom de utfordringene man legger opp til, når man har med elevmedbestemmelse da”.

I analysen kommer det, i tillegg frem, at dette med tidsbruk kan være en utfordring for å legge til rette for medbestemmelse i undervisningen. Vemund uttaler:

“Gjennom et år er det viktig at elevene får bidra og at de har litt medbestemmelse. At de kan være med å påvirke, men det kan også være litt mer effektivt når jeg legger opp alt. Så det er litt utfordrende i forhold til tidsbruk”.

5.5 Solidaritet

Jeg stilte informantene spørsmålet om hvordan de legger til rette for at elevene lærer å hjelpe hverandre i faget. I analysen kommer det frem, at dette er et sentralt arbeid undervisningen. Oda uttaler:

“Det å liksom kunne bruke sine styrker til å se de enkelte som kanskje ikke synes det er like lett eller like ferdighetsmessig sterke. Kanskje de som kanskje trenger litt hjelp, og bruker sine styrker til også bygge andre opp da, og bidra til å gjøre andre gode”

Trine indikerer til noe av det samme. Der hun forteller at de snakker sammen i forkant av undervisningen, om dette å hjelpe hverandre hvis man ser at noen har behov for det, samt gjerne komme med tips til hverandre. Hun er opptatt av trygge relasjoner mellom elevene. Der hun velger å sette sammen lag, der elever med sterke forutsetninger, kan bidra til å hjelpe elever som ikke har like sterke forutsetninger til å bli bedre. Trude indikerer noe lignende, hun uttaler:

«Det er jo det at de skal samarbeide godt med hverandre, og ikke alle er like trygge i kroppsøvingsfaget, ikke sant. Hvis man er en veldig konkurranse person, tar jeg kanskje en prat med den personen, og sier: vet du hva i dag, vil jeg at du skal prøve å fokusere på å snakke og prøve å være en god lagkamerat, en god medelev, snakke opp laget ditt. Ikke prøv å vis meg hvor god du er, for det vet jeg jo. Men vis at du er god til å gjøre andre gode».

Oda trekker frem at kroppsøvingsfaget er en praktisk/sosial arena, hvor man kan lære kjerneverdier som er en sentral del å ta med seg videre, blant annet i jobbsammenhenger.

Videre uttaler hun:

«Det med å hjelpe hverandre og bidra til at andre skal bli gode og oppleve en form for mestring”.

Oscar trekker frem at han har ofte bedt de mestringssterke elevene til å bruke deres ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode. Videre uttaler han:

«Gjerne gå rundt å hjelpe til, og hjelpe til at andre kan komme seg opp på et høyere nivå»

Han forteller videre, at han i tillegg arbeider slik, gjennom samarbeidsøvelser, der han setter sammen ulike par, med forskjellige personer. Slik at de kan lære av hverandre, bruke hverandre og se på hverandre.

Vibeke indikerer lignende, der hun forteller at hun gjerne deler inn grupper selv. At elevene ikke skal alltid kunne trekke seg til de en er tryggest på, og at ingen skal falle på utsiden. Hun påpeker at det, i kroppsøvingsfaget, har ikke for seg å plassere de gode med de gode, og de dårlige med de dårlige. Videre uttaler hun:

«Da er det bedre å kunne mikse og matche. Også tenker jeg at de som er sterke elever, kan på en måte være et aktivitetsbilde, eller et bilde for de som nødvendigvis ikke er like sterke. Også tenker jeg at det er en fordel for de som er sterke å måtte tilpasse seg selv, i forhold til, de som kanskje ikke er så sterke. Men man må ta med seg alle».

Når spørsmålet om å arbeide med respekt i undervisningen, mellom lærer - elev og elev – elev blir stilt, er det flere av lærerne som trekker frem arbeidet om fair play. Velte påpeker at samarbeid og fair play er en stor del av faget. Der man blant annet skal respektere hverandre uansett hvordan man ligger an i faget. Der de arbeider med at elevene må ha evne til å forstå at det er stor sprik i klassen, samt at de har ulike forutsetninger innenfor praktisk kompetanse. Videre viser han til, at han benytter seg av samtaler med elevene. Der han trekker frem at elever som behersker faget får gjerne i oppgave å prøve å få hevet andre medelever. Han mener at slik arbeid bidrar, på en måte, til respekt ovenfor medelever.

Vemund viser til, at de arbeider mye med begrepet inkludering innenfor fair play. Der de snakker om at kroppsøving ikke er et fag som bare handler om å vise seg frem med gode ferdigheter, men det sentrale er arbeidet med å være en bidragsyter som hjelper til. Oscar legger vekt på, at de snakker veldig mye om respekt og gjensidig respekt i faget. Han uttaler:

“Du skal kunne komme til timen å føle du har det bra. Da er det viktig at de andre rundt deg har respekt for deg og at du har respekt for dem. Respekt for kropp, egen kropp og andres kropp er veldig, veldig viktig. Respekt gjennom hvordan man prater til hverandre og slike ting”.

Trude forteller, at når det kommer til respekt så tenker hun, at vi følger de regler som er satt i ulike spill. Samt påpeker at hun er relativt streng når det kommer til de regler som er satt, skal følges, og det handler litt om det at man respekterer hverandre.

Noen av lærerne trekker frem dette med å lytte, samt hvordan vi prater til hverandre, som en del av det å vise respekt ovenfor hverandre. Vemund forteller, at når han som lærer eller en medelev prater skal resten lytte til det som blir sakt og ikke småprate, det handler om å vise fair play overfor hverandre. Trine indikerer noe lignende, der hun forteller at hun, etter en aktivitet der det har kommet frem litt kjefting eller sure blikk, tar prat i felleskap. Om hvordan de skal prate til hverandre. At en skal være bevisst på hvordan en har lyst til å være på banen. Vibeke påpeker, at hun tar prat med elevene enten i fellesskap eller med den det gjelder, at det ikke er greit å slenge med leppa, eller prate nedlatende til hverandre. Videre uttaler hun at:

Istedenfor å kjeft på elevene, så kanskje få de til å tenke seg litt om. Hvis noen hadde gjort dette mot deg, hadde du synes dette var greit? Synes du det er gøy å tape for noen som har jukset seg til seier?

Oscar trekker fram, at det er viktig at læreren gjør en god jobb når det kommer til arbeidet med respekt. Han uttaler:

“At det kanskje i starten når man ikke er så godt kjent, så er man litt usikker og nervøs, og man ler litt og sånne til, men det prøver jeg å luke bort ganske raskt da. I forhold til at mange føler på en utrygghet, av å ha kroppsøving. For du blottlegger kroppen din ganske sånn tydelig for en gruppe du kanskje ikke kjenner så godt fra før av”.

Når jeg stiller spørsmålet om hvordan du som lærer skaper en god relasjon til hver elev, kommer frem i analysen, at flere av lærerne trekker en tråd mellom relasjon til elevene, samt relasjon mellom elevene, med det å utøve respekt ovenfor hverandre. Trine trekker frem, at hun har tro på kommunikasjon med den enkelte. Videre uttaler hun:

“Både dette med verbal kommunikasjon, men også liksom blikk mye til hverandre, hvordan vi snakker til hverandre og at vi er til stede. At vi utøver respekt begge veier, og de får lov til å komme med styrker og svakheter de har, og ta hensyn til det da. Og rett og slett se hver enkelt”.

Oda indikerer noe lignende, der hun viser til at elever skal føle at de blir sett i faget. Der hun prøver i løpet av dagen å gi elevene en eller annen individuell tilbakemelding, eller å få blikkontakt, samt gi oppmuntrende ord til elevene. Videre uttaler hun:

“Det å være raus, og det å ha en allsidig holdning til de ulike personlighetene da. For i kroppsøving har man veldig varierte personligheter. Det er jo ikke alle som er like glade i kroppsøving. For eksempel det å være litt åpen, medmenneskelighet, gjør kanskje at elevene føler seg trygge til å kanskje komme og kanskje si, hvis de de har noe som de synes er vanskelig, eller de trenger hjelp med. At de føler seg trygge nok til det da, det tenker jeg er viktig”.

Når det kommer til arbeidet med respekt mellom lærer og elev i faget, uttaler Trine:

“Ofte så begynner jeg først med meg selv på en måte, ikke sant. At jeg har en grunnleggende respekt for hver og en, for det er liksom enkelt individer og mennesker

jeg har med å gjøre, og så å forstå at jeg ikke vet alt om personen. Og liksom det å håndtere best mulig det som skjer der og da, men den enkelte elev”.

Trude trekker frem det å vise at du som lærer bryr deg og ser den enkelte elev, når hun snakker om det å skape relasjon og respekt med elevene sine. Hun påpeker, at i en kroppsøvingstime, får man en helt annen relasjon til elevene enn i en time med tavleundervisning. Hun uttaler videre at kroppsøvingsfaget er et mer nakent fag, der man som elev kan oppleve at man på en måte kanskje er mer «naken» når man jobber tettere sammen med andre, samt at man kan føle seg mer svett og ubekvemt. I tillegg trekker hun frem at hun gjerne deltar i aktiviteten sammen med elevene. Vibeke indikerer lignende, der hun også deltar i aktiviteten, hvis det er plass. Hun trekker frem at hun ikke er en lærer som setter seg ned på tribunen eller står på sidelinjen, men aktivt er rundt elevene.

Jeg spør informantene om det er noe de ønsker å legge til i forhold til danning i faget og arbeidet med disse verdiene. Oscar påpeker raskt, at man kanskje ikke skal undervurdere dannelsesoppgaven dette faget her har. Videre uttaler han:

“Det blir ofte litt sånn neglisjert på skolene, at nei kroppsøving, vi kan bare ta timer derfra, det får bra og det er ikke så farlig med kroppsøving. De løper jo bare rundt i ring, og det er en del sånne vrangforestillinger blant både kollegaer og i samfunnet ellers om kroppsøving. De fleste kaller det gym, som det ikke heter, og det føler jeg er litt dumt. Fordi det er det ene faget i skolehverdagen der elevene får brukt kroppen sin og samarbeida, og får vist hvem de er i en annen arena enn å bare sitte på pulten å svare på matteoppgaver eller norsk eller andre ting. Her er de i bevegelse med andre og samarbeider med andre på helt annen måte. Så det er virkelig sånn holdning/dannelsesfag som jeg mener er veldig, veldig viktig i skolen”.

I analysen kommer det fram, at flere av lærerne virker å være enige om at kroppsøvingsfaget er et fag som er godt egnet for å arbeide med sentrale verdier, som bidrar til elevens dannelsesprosess, som solidaritetsprinsippet. Trine uttaler:

“Jeg tenker at kroppsøvingsfaget er litt det faget som legger godt til rette for danning, og at du lærer deg å samhandle med folk i bevegelse. Du lærer deg å håndtere deg selv i opphetede situasjoner og du lærer deg å skjønne at du har et ansvar i felleskap, og det er litt opp til meg hvor bra dette her skal bli. Og når ting er i bevegelse så er det veldig god læring til danning da. For demokrati og medborgerskap, for selvbestemmelse, hvis det blir lagt til rette for da”.

I tillegg kommer det frem, at kroppsøvfingsfaget er et fag som kan være bidragsyter til læring som elever tar med seg videre i livet. Trude uttaler:

“Jeg føler kroppsøvfingsfaget, altså, jeg synes det er et fint fag for dem å lære seg det å hvordan oppføre seg mot hverandre i andre settinger enn i et klasserom. Hvor du sitter på pulten din da. Du lærer å kjenne på en helt annen måte, og det tror jeg kanskje er veldig fint å ta med seg videre i livet. Uansett hva du vil gjøre og hvor du måtte havne. Så synes jeg det er fint å lære seg å samarbeide, med regler eller med ulike aktiviteter eller med kart og kompass, og snakke sammen. Det er mange ting, kroppsøving er så mye da, som jeg føler det er veldig fint for hver enkelt å ta med seg videre i livet”.

Vibeke indikerer noe lignende der hun uttaler:

“Altså sånn dannelsesmessig og det ønske om det allmenndannende som ligger til grunn i kroppsøvingen, og det på en måte, jeg vet ikke, det å kunne gi elevene en inngang til aktivitet som noe som de har lyst til å ta med seg gjennom hele livet. Jeg brenner jo for friluftsliv, og jeg synes jo det er en, altså vanvittig viktig del av det allmenndannende perspektivet”.

6 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg ta for meg resultatene fra analysen og drøfte de opp mot det relevant teoretiske grunnlaget, samt tidligere forskning. Hensikten er å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere, forstår funksjonen av dannelse, samt hvordan de utøver dannelse i sin undervisning. Først vil jeg se på hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærer forstår og praktiserer dannelse i sin undervisning opp mot hva den nye læreplanen LK20 og læreplanen kroppsøvingsfaget sier om dannelsesperspektiver. Her har jeg valgt å trekke frem det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap fra læreplanen, som kan ses i lys av, det informantene omtaler som demokratisk deltakelse og tenkning. Dette i sammenheng med ulike dannelsesperspektiver i kroppsøvingsfaget, tidligere forskning og funnene i analysen. Deretter vil jeg ta for meg funnene og drøfte de opp mot Klafkis dannelsesteoretiske perspektiver og dannelsesperspektiver i kroppsøvingsfaget. Jeg vil blant annet her se på om deres arbeid med og forståelse av evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan ha en sammenheng med det Klafki (2001) sier om at selvbestemmelse og medbestemmelse ikke kan stå alene uten solidaritet. I tillegg vil jeg se på funnene opp mot Klafkis typiske nøkkelproblemer.

6.1 Dannelse i Læreplanverket LK20 og læreplan i kroppsøving

Ifølge Sæle og Hallås (2020), er den nye læreplanen som har kommet den største forandringen i den norske skole, siden Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006. Hovedmålet i, den nye læreplanen, er å bidra til å ruste barn og unge til å bli deltakende samfunnsborgere og en del av fremtiden. Læreplanen i kroppsøvingsfaget skal bidra til å legge utgangspunkt for undervisningen, der elever skal få anledning til dannelse og læring (Sæle og Hallås, 2020, s. 53). For å kunne bidra til elevers dannelsesprosess i undervisningen, er det sentralt at en kroppsøvingslærer er kjent med Læreplanverket, læreplanen i faget, samt formålet med faget. Som igjen er grunnleggende for kroppsøvingslærere forståelse av arbeidet med dannelse i undervisningen. Dette står tydelig skrevet i den overordna del av læreplanen. Der det vises til at skolen har ansvar for dannelse av elevene i grunnopplæringen. Alle som arbeider med opplæringen i skolen, må la dette helhetssynet prege utviklingen, planlegging og gjennomføringen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Säfvenbom (2001) hevder at kroppsøving får en tydeligere påvirkningskraft hos elevene, om elevene opplever meningsfulle erfaringer i faget (s. 18). En sentral oppgave, for kroppsøvingslærerne blir å

bidra til at, de snart voksne elevene i den videregående skolen, får frigjøre seg fra påkjennelsen av det moderne samfunn. Samt peker han på, at kroppsøvlingslærerne, må kunne se de sentrale utfordringene elevene vil møte, etter endt skolegang, og gi elevene den nødvendige kompetanse de trenger (Säfvenbom, 2001, s. 19). Det kommer frem i funnene at lærerne har ulike meninger om og forståelse av den nye læreplanen.

6.1.1 Demokrati og medborgerskap

Lærer Oscar mener at den nye læreplanen «*er i tråd med samfunnsutviklingen, med tanke på morgendagens utfordringer*». Lignende indikerer lærer Oda at flere av kompetansemålene, i større grad, kan treffe den enkelte elev på en bedre måte. Dette ligger til grunn for at hun mener at den går over i en samfunnsbasert kroppsøving og medborgerskap. Det som er sentralt, i forhold til, de helhetlige verdiene i et felleskap. Som igjen er kjerneverdien i kroppsøvlingsfaget. Der det henvises til i kjerneelementene at faget skal bidra til å kunne reflektere over likeverd, samhandling og samspill (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Lærer Trine mener at en viktig del i den nye læreplanen er demokrati og medborgerskap. Samt mener hun det er sentralt «*at eleven får tatt del i planleggingen, utøving og ha eget ansvar. At de får føle å ha medansvar*». En slik oppfattelse i undervisningen, knyttes til den overordna delen, under prinsipper for læring, utvikling og danning. Der det uttales at målene i skolen er å bidra til dannelsesprosessen, hvor elevene får evne til ansvarlighet, selvstendighet og medmenneskelighet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I tillegg til at det er i tråd med det tverrfaglige temaet om demokrati og medborgerskap, der eleven skal kunne bli en deltakende medborger som har kompetanse til å bidra i videreutviklingen av demokratiet i samfunnet vårt (Utdanningsdirektoratet, 2017e).

På den andre siden kommer det frem i funnene, at noen av kroppsøvlingslærerne ikke har satt seg direkte inn i det tverrfaglige temaet om demokrati og medborgerskap, men i større grad arbeider tverrfaglig med andre fag i skolen. Så hvordan skal vi forstå demokrati og medborgerskap i kroppsøvlingsfaget? For kroppsøvlingsfaget er et godt egnet fag til å reflektere og praktisere temaene i. i enda større grad enn teoretiske fag, som det fort kan bli mer snakket om.

Westlie et. al. (2020) tar for seg det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i kroppsøvlingsfaget. Her kommer det frem at det, på den ene siden, ikke er så uvanlig at noen av kroppsøvlingslærere, i mindre grad, har satt seg direkte inn i det tverrfaglige temaet om

demokrati og medborgerskap. Når demokrati og medborgerskap ikke ivaretas eksplisitt i kroppsøvingfaget. Vi kan se, i læreplanen i kroppsøvingfaget under *fagrelevans*, at faget skal gjennom ulike naturferdsel og bevegelsesaktiviteter sammen med andre, bidra til å fremme forståelse, samarbeid og respekt for medmennesker hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Ifølge Westlie, et. al. (2019) er det sentralt at dette utdraget fra læreplanen peker mot at faget, som en helhet, er formet med demokratiske prinsipper. Videre blir det vist til at læreplanen i faget, skal kunne tolkes av den enkelte kroppsøvingslærer. Med mindre demokrati og medborgerskap ikke direkte omtales i læreplanen for kroppsøvingfaget, kan det medføre at kroppsøvingslæreren i mindre grad vil trekke demokrati og medborgerskap direkte inn i undervisningen (Westlie, et al, 2019). Dette kan ses i sammenheng med det lærer Vibeke forklarer, om at hun personlig, synes den nye læreplanen er mer åpen og noe svevende. Spesielt i forhold til at den skulle være mer konkret eller skulle kunne gi lærere bedre retningslinjer. Dette kan ha likhet med at språket i LK20, ikke er tilstrekkelig. Der det fremstår at det er rettet mot fagets betydning i opplæringen tydeligere, og eleven kommer mer i bakgrunnen (Borgen og Engelsrud, 2020, s. 16).

Esser-Noethlichs (2019) påpeker at temaet om demokrati og medborgerskap kan, i seg selv, være komplisert og vanskelig. Samt at det, i den grad, er sentralt å være bevisst på hva om er kjernen i et demokrati eller hvilke forutsetninger som er sentrale for et demokrati. Videre viser han til at det, i kroppsøvingfaget, kan arbeides med evnene til selvbestemmelse og medbestemmelse, som et demokrati forutsetter, ved å øve seg på dette gjennom for eksempel ulike aktivitetsspill. I funnene fremkommer det at, en slik forståelse av dannelse, arbeider kroppsøvingslærerne med i undervisningen. Der lærer Trine blant annet påpeker at elevene får bidra til å bestemme hvilke regler de skal ta i bruk i spilldelen og må dermed forholde seg til det i fellesskap. Dette knyttes direkte til det Esser-Noethlichs (2019) viser til at det å bli enig om, samt utvikling av regler i en spillsituasjon, kan erfares i undervisningen i kroppsøvingfaget.

Esser-Noethlichs (2019) trekker videre frem at faget bærer preg av bevegelse og kropp, som utgjør en helhetlig tilnærming naturlig. Samt at demokrati og medborgerskap ses i sammenheng med hva som innebærer å leve i og bidra til demokrati, gjennom å erfare et samspill sammen med andre mennesker (Esser-Noethlichs, 2019, s. 63). Lærer Oscar fremstiller dette med at, i kroppsøvingfaget, må elevene rett og slett fungere i et kroppslig samspill, og da blir elevene stilt krav til at man skal ta avgjørelser sammen, i for eksempel lag eller aktiviteter der man må løse et problem. Dette knyttes til det, den nye læreplanen,

forbinder med demokrati og medborgerskap, der elevene skal erfare i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017b). På den andre siden, omhandler samspill at mennesker er i aktivitet med hverandre, i form av direkte kontakt (Noack og Tjora, 2018). Vi vet at elever kommer med ulike forutsetninger og bakgrunn inn i undervisningene. I den videregående skolen er det vist til, gjennom forskning, at flere elever er, i mindre grad, er fornøyde med undervisningen i kroppsøvingsfaget. (Säfvenbom, Haugen og Bulie, 2014). Mye kan tyde på at det omhandler den idrettspreget delen av faget. I tillegg er kroppsøving et «nakent» fag, der man, i større grad, blottlegger seg mer enn i andre teoretiske fag (Brattenborg og Engebretsen, 2015). Dermed blir det stilt krav til at kroppsøvingslærerne, skal legge til rette for at alle elever opplever en trygghet og mening i undervisningen.

6.1.2 Solidaritet

Selv om flere av kroppsøvingslærerne ikke har satt seg direkte inn i det tverrfaglige temaet om demokrati og medborgerskap, kommer det frem, i studien, at de på den ene siden arbeider med demokratitenkning, blant annet gjennom arbeidet om fair play. Fair play blir ikke direkte omtalt i den nye læreplanen, men meningsinnholdet er det samme. Der det henvises til elevene skal arbeide med gode holdninger og moral, samt skal elevene kunne løse utfordringer og oppgaver i fellesskap. Elevene skal kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Lærer Vetle mener arbeidet med samarbeid og fair play er en stor del av kroppsøvingsfaget. Samt at de arbeider mye med at elevene skal respektere hverandre, uansett hvilke forutsetninger man kommer med. Dette er i tråd med det Engebretsen (2016) henviser til at, gjennom samarbeid, gir det muligheter til å utvikle solidarisk atferd, blant annet gjennom, likeverdige mulighet til å bidra ut ifra de forutsetninger en har (s.106). Dette kan i tillegg, ses i likhet med Säfvenbom (2010) som mener kroppsøvingsfaget er et atferdsfag.

Lærer Vemund viser til at de arbeider mye med begrepet inkludering innenfor fair play. Der de prater om at kroppsøvingsfaget, ikke kun er et fag som omhandler å vise seg frem med gode ferdigheter, men at et sentralt arbeid er å være en bidragsyter, vise god innsats og hjelpe medelever. Dette er i tråd med det Engebretsen (2016) viser til, at det å arbeide med begrepene respekt, innsats og samarbeid, som igjen forbindes med fair play, er en form for demokratitenkning.

Det å arbeide med fair play kan, ses i lys av, demokratiske dannelseskvalitet, når det kommer til arbeidet med klokskap og om det å ha gode holdninger i faget (Sæle og Hallås, 2020, s. 97). Det kommer tydelig frem i Læreplanverket og læreplanen for kroppsøving at faget skal kunne bidra til elevers utvikling av evner om likeverd, samarbeid og respekt. Under kompetansemålene på Vg1 og Vg2 står det at elevene skal kunne ha evnen til å gjøre andre gode, samt medvirke til læring for andre (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 2019f). Ifølge Sæle og Hallås (2020) er en demokratisk samarbeidspartner en som har evne til det gode samspill, altså, gjennom direkte kontakt med andre, ha evnen til å gjøre andre gode og å kunne hjelpe medelever.

I funnene, kommer det frem, at flere av kroppsøvingslærerne legger til rette for at elevene skal kunne lære å hjelpe hverandre i faget. Lærer Oscar trekker frem at han som regel pleier å ta en samtale med de mestringssterke elevene, om å oppfordre de til å bruke sine ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode. Han trekker også frem at han gjerne bruker de mestringssterke elevene aktivt ved at de hjelper medelevene til å blant annet kunne komme seg opp på et høyere nivå. Videre påpeker han at han i tillegg arbeider slik, gjennom samarbeidsøvelser, der han setter ulike elever sammen i par. Slik at de kan lære av hverandre og bruke hverandre. Dette er i tråd med det Kvikstad og Sandell (2016) viser til at det ikke bare er i spillsituasjoner fair play aktualiserer, men også i andre aktiviteter og situasjoner, som for eksempler turn. Videre viser de til at det å ha evne til samarbeid, samt det å kunne ha evne til å hjelpe medelever til å gjennomføre en oppgave er en sentral egenskap (Kvikstad og Sandell, 2016, s. 85).

Ifølge Engebretsen (2016) er det, i samarbeidsøvelser, noen elever som må kunne påta seg, i større grad, mer ansvar enn andre medelever. For å kunne foreta løsningsprosessen fremover. Et slik ansvar hos eleven krever empati ovenfor medelevene i gruppens situasjon (s. 105). Vibeke fremstiller dette med å sette elever sammen på bakgrunn av ulike forutsetninger. Der hun mener de elevene som er mestringssterke kan bidra til å være et aktivitetsbilde for de elevene som nødvendigvis ikke er like mestringssterke. Hun trekker videre frem at det er en fordel for de som er mestringssterke å kunne tilpasse seg selv, i forhold til, de som i mindre grad ikke er de samme forutsetningene i aktiviteten.

I både den overordna delen av læreplanen og læreplan for kroppsøving kommer det tydelig frem at arbeidet med respekt, for seg selv og overfor andre, er et sentralt arbeid i elevers dannelsesprosessen, samt en del av demokratitenkning. Det henvises til at elevene, blant annet skal, tilegne seg forståelse av gjensidig respekt gjennom ulike bevegelsesaktiviteter sammen

med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019c). På den ene siden kommer det frem, i funnene, at det tyder på at dette er et sentralt arbeid, som i tillegg vektlegges høyt hos flere av kroppsøvingslærerne. Lærer Oscar uttrykker at de legger vekt på å snakke om det med respekt og gjensidig respekt i kroppsøvingsfaget. Han mener at elevene skal kunne komme til undervisningen å føle at de har det bra. Dermed er det sentralt at de menneskene du har rundt deg, har respekt for deg og du har respekt for dem. Han tydeliggjør det å ha respekt for kropp er viktig, altså egen kropp og andres kropper. Samt det ha evne til å vise respekt gjennom hvordan man prater til hverandre som medmennesker. Det er gjennom kroppsbruk, også mye av læringen om det emosjonelle og sosiale finner sted. Kroppslige erfaringer og bevegelser er grunnleggende for tilpasningsprosessen og utvikling mellom eleven og verden (Zoglowek, 2006, s. 14). Dette arbeidet kan knyttes til fagets fagrelevans og sentrale verdier, der faget skal medvirke til at elevene opplever, sanser, lærer og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Lærer Vetle trekker frem at de arbeider med respekt gjennom samarbeid i ulike aktiviteter. Der hver enkelt elev skal ha evnen til å forstå at medelever har ulike forutsetninger innenfor praktisk kompetanse. Dette kan ses i likhet med tidligere forskning om fair play og prinsippet om solidaritet (Fretland, et. al, 2020). I tillegg til å ha respekt for spillets regler, trekker lærer Trude frem det å respektere med- og motspillerne. Der hun, gjennom samtaler med elevene har snakket om hvordan en skal være en god medelev og lagspiller. Gjennom øvelser som *pyramide*, der elevene arbeider tett sammen, bidrar til å skape gode relasjoner, som igjen gjør at elever respekterer hverandre på en annen måte. I kroppsøvingsfaget, vil en del av elevenes dannelsesprosess være å kunne øve på samarbeid, respekt ovenfor seg selv og andre, og det å kunne ytre sine meninger. Lærer Oscar og lærer Vemund trekker frem, at det er sentralt at eleven kan *øve på å øve* og *bli god på å øve*. Fordi faget omhandler å øve, fremover å være best. I tillegg er det sentralt å ta det med seg videre i livet. Et menneske er aldri ferdig utlært. Det kommer frem, i funnene, at noen av kroppsøvingslærerne trekker frem det å lytte, og om hvordan vi prater til hverandre, som del av å vise respekt gjennom fair play. Lærer Vemund påpeker at når enten han som lærer eller noen av elevene prater, skal resten lytte til det som blir sagt, dette omhandler å vise god fair play overfor hverandre. Dette henger i tråd med det at elevene skal gjennom opplæringen lære å lytte til medmennesker (Utdanningsdirektoratet, 2017d).

Noe lignende indikerer lærer Trine der hun påpeker at hun i fellesskap snakker med elevene om hvordan de skal prate til hverandre, etter aktiviteter der det har kommet fram litt kjefting

eller sure blikk. I likhet uttaler lærer Vibeke at hun enten i fellesskap eller med den enkelte elev det gjelder, prater om språkbruk og hvordan vi skal snakke til medmennesker. Disse uttalelsene kan ses i sammenheng med holdningsmål som er satt for aktiviteten i underseningen, som igjen er en sentral del i arbeidet om fair play. Om kroppsøvlingslærerne har evne til å kunne formidle slike verdier rundt fair play, evne til å være en god medelev, samt læringen gjennom meningsforhandling. Er det mulighet for at elevene vil kunne bearbeide disse verdiene i praksis og seg imellom (Vingdal, 2014). I tillegg vil da kroppsøvlingsfaget oppnå målet om at skolen skal kunne bidra til å gi elevene en forståelse for de demokratiske spillereglene, samt betydningen av å kunne vedlikeholde dette (Utdanningsdirektoratet, 2017e). Lærer Trine trekker frem om et slikt arbeid blir lagt til rette for, så kan en oppleve at å være i bevegelse, er en god læring for dannelse. For arbeidet om demokrati og medborgerskap. Der en lærer å håndtere seg selv i, blant annet, opphetede situasjoner, og at en lærer at en har et ansvar i et fellesskap.

På den andre siden kan det tyde på, i funnene, at det vektlegges mest hvordan elevene skal forholde seg til de gjeldende reglene i spillet eller aktivitet, og hvordan de oppfører seg ovenfor hverandre. Dermed kan det se ut til at fair play, i større grad, blir rettet mot sosiale ferdigheter, fremfor de faglige. Det kan virke som fair play blir redusert til ytre handlinger og mot et styringsredskap fremfor dannelse. Noe som kan ses i likhet med tidligere forskning (Fretland, et. al, 2020).

Ifølge Christensen og Ulleberg (2020) omhandler arbeidet med dannelsesperspektivet, at en kroppsøvlingslærer skal legge til rette for refleksjon, diskusjon og aktivitet. Som igjen har en tydelig sammenheng til evner som respekt for hverandre og solidaritet. Dermed er det på den ene siden sentralt, at en kroppsøvlingslærer også har evne til gjensidig respekt ovenfor elevene. Samt har evne til å skape en god relasjon til elevene. Dette ligger til grunn for at dannelsesperspektivet må legitimeres i lærerrollen, samt for å skape en relasjon mellom lærer og den enkelte elev (Engebretsen, 2016, s. 103).

I funnene, kommer det frem, at flere av kroppsøvlingslærerne mener at god relasjon og respekt for elevene sine, er nødvendig når en skal bidra til elevers dannelsesprosess. Lærer Trude uttaler at det «å vise at du som lærer bryr deg og er der den enkelte elev» er sentralt i undervisningen. Hun forteller at kroppsøvlingsfaget er et mer nakent fag, der man som elev kan oppleve å være mer «naken» når man samarbeider tett med andre mennesker. Lærer Trine trekker frem arbeide om kommunikasjon med den enkelte elev. At det er nødvendig som lærer å kunne se hver enkelt. Samt at en utøver respekt begge veier, der hun trekker frem hvordan

de prater til hverandre og at de er til stede. Lærer Oda trekker frem lignende, der hun også viser til at elevene skal oppleve å bli sett i faget. Hun mener at det er sentralt at en kroppsøvingslærer kan ha evnen til å være raus, samt det å ha en allsidig holdning til de ulike personlighetene hos elevene. Videre påpeker hun at det er ikke alle elever som foretrekker kroppsøvingsfaget i like stor grad. Dermed er det sentralt å for eksempel være åpen, og vise medmenneskelighet. I tillegg skal en kroppsøvingslærer lede læringen hos den enkelte elev, samt i fellesskap, med å kunne skape et læringsmiljø, hvor elevene får mulighet til å utvikle både sosiale og faglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det ligger til grunn for at, uansett hvilke forutsetninger den enkelte elev kommer med til undervisningen, skal læreren og skolen bidra til å skape et godt læringsmiljø (Christensen og Ulleberg, 2020, s. 21). Lærer Trine trekker frem at hun som lærer som regel begynner med seg selv, der hun har en grunnleggende respekt for hver enkelt, siden hun arbeider med ulike individer. Et slikt arbeid er nødvendig om en skal opprettholde det læreplanverket uttaler om at skolen skal bidra til elevenes dannelsesprosess. Ifølge Christensens og Ulleberg (2020) kan elever som opplever å ikke bli lyttet til eller anerkjennes, føle at skolen er lite relevant.

Det fremstår her, på bakgrunn av det som har kommet frem, at flere av kroppsøvingslærerne arbeider med respekt, og det å bidra til å hjelpe hverandre, samt bidra til andres læring opp mot fair play i undervisningen. På den ene siden kan det ha en sammenheng med studien til Fretland et. al (2020), der det kommer frem at lærerne, som deltok i undersøkelsen, rekonstruerer fair play opp mot prinsippet om solidaritet. Samt tidligere studier gjort innenfor tematikk (Moan, 2019). På andre siden kommer det frem her at lærerne i større grad arbeider med at elevene skal få mulighet til å reflektere over, samt diskutere i et fellesskap, betydningen av respekt, bidra til å hjelpe og lære hverandre.

6.1.3 Medbestemmelse

I kroppsøvingsfaget, under vurdering i faget, kommer det frem at medbestemmelse er en sentral del av faget. Der det videre henvises til at en kroppsøvingslærer skal kunne stimulere til lærelyst, gjennom at elevene får mulighet til å vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019g). Lærer Vetle sier seg positiv til den nye læreplanen, men tenke på elevmedvirkningen. Der han viser til at det at elevene får muligheten til å vurdere seg selv.

Kroppsøvingsfaget skal også legge til rette for elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Å gi elever mulighet til medbestemmelse av innholdet i undervisningen er, ifølge

Esser-Noethlichs (2019) er mulighet til å øve seg på demokratiske forutsetninger. Et slik arbeidet kommer frem i funnene, der kroppsøvingslærerne er relativt samstemte når de kommer til å inkludere elevene til medvirkning i faget. Flere av lærerne trekker frem at de, i starten av skoleåret, inkluderer elevene til å komme med ønsker av ulike aktivitet de vil ha i løpet, i undervisningen, i løpet av året. Dette ligger sentralt hos Engebretsen (2016). Der hun påpeker at elevene burde få en mulighet til å erfare demokrati i praksis, hvor elevene får ha innflytelse på undervisningen i faget. Gjennom ved å, blant annet, bidra til planlegging, egentreningsperiode, undervisning og vurdering av egen innsats (s. 103). Møller (2016) støtter under det Engebretsen (2016) uttaler, og synliggjør det sentrale av at elever får mulighet til å delta i bestemmelsen av innholdet i undervisningen (s. 163).

I funnene, kommer det fram, at det arbeides ulikt med gjennomføringen av dette. De fleste av lærerne tar en muntlig spørreunde. I tillegg viser de til at elevene kan senere komme med flere ønsker. Andre lærere bruker skjemaer. Lærer Vibeke trekker frem at hun, gjennom å dele ut ark, lar elevene være med å se på kompetansemålene og det de skal vurderes ut ifra. Hun påpeker at hun synes en slik måte å gjøre det på fungerer. Dette ligger til grunn for at du da føler alle elevene får en mulighet til å komme med forslag. Lærer Oda gjennomfører dette lignende, der hun kommer med forslag som er utarbeidet i forhold til kompetansemålene. Der elevene har mulighet til å komme med ønsker. Hun påpeker i tillegg at dette justeres etter, blant annet, elevholdninger og forutsetninger, dette ligger til grunn for at ingen kroppsøvingsklasser er like. Dette er i tråd med det Møller (2016) viser til om at det er av betydning at hver enkelt elev har mulighet for å kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig om undervisningen (s. 163). Walseth, Engebretsen og Elvebakk (2018) viser til at det å la elevene få ta del i planleggingen, kan bidra til meningsfulle opplevelser. I stor grad for de som misliker faget også. Ifølge Engebretsen (2016) har kroppsøvingslærere et ansvar for dannelse av alle elever.

På den andre siden, kan det ut ifra et dannelsesperspektiv, være negativt at elevene, i mindre grad, får oppleve å ta del i bestemmelse og avgjørelser av innholdet, regler og det som tas i bruk i undervisningen. Der de, i liten grad, får oppleve utvikling av sin evne til medbestemmelse. En slik mangel på evne til å oppleve medbestemmelse hos elevene i faget, kan påvirkes av det læringsmiljøet kroppsøvingslæreren legger opp til (Engebretsen, 2016).

Noen av kroppsøvingslærerne påpeker at de, i tillegg til å la elevene få komme med ønsker til innhold, lar elevene få mulighet til å lede en undervisningstime, om det er en aktivitet eller en idrett de behersker godt. Lærer Trine uttaler her, at hun lar elevene da få planlegge hvordan

innholdet skal være, gjennomføre aktivitet og få oppleve å ta kunne ha en lærerrolle i undervisningen. I tillegg trekker noen av kroppsøvingslærerne frem at elevene, i enkelte økter, får lov til å velge mellom ulike aktiviteter som er satt opp, eller velge mellom ulike oppvarmingsaktiviteter. Lærer Vemund trekker frem at det kan være å velge mellom ulike aktiviteter som ballspill, basis økter og sjakk.

Det henvises videre til at, kroppsøvingsfaget skal bidra til å praktisere samarbeid og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Lærer Oscar trekker frem at han lar eleven få oppleve elevmedvirkning gjennom ansvar i undervisningen. Han viser til at han ofte gir elevene arbeidsoppgaver. Der han utpeker elevene til å være kaptein i samarbeidsøvelser og lagspill. Der han gir de konkrete oppgaver, som for eksempel, å videreformidle informasjon til gruppa. Han prøver å involvere elevene sine mest mulig, slik at de skal få føle litt på det å ha ansvar, samt medbestemmelse i faget. Slike erfaringer som medbestemmelse og engasjement hos eleven kan, ifølge Engebretsen (2016), ha en overføringsverdi til ulike sammenhenger i samfunnet (s. 103).

Det kommer frem her, at kroppsøvingslærerne inkluderer elevene til å bidra til aktiviteter som skal gjennomføres i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019d). På den andre siden, kommer det frem i funnene, at kroppsøvingslærerne synes det kan være utfordrende å legge til rette for medbestemmelse i undervisningen. Selv om det står sentralt i faget at elevene skal, gjennom samarbeid, utvikle evne til medansvar og medbestemmelse (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Er det på den ene siden flere av kroppsøvingslærerne som synes det kan være utfordrende å legge til rett for at alle elever skal oppleve evne til medbestemmelse. Dette på bakgrunn av ulikheter blant klasser og elever. Samt at forutsetninger hos elevene er forskjellige. Lærer Vibeke synes det kan være utfordrende i den grad at *«de elevene som har sterkest personlighet er ofte de elevene som roper høyest og at de stille og rolige elevene, som ikke gjør så mye ut av seg får nødvendigvis ikke den høyeste stemmen»*, hun mener at det da kan oppstå en skjev fordeling i forhold til medbestemmelse. Lærer Oda indikerer lignende, der hun mener det kan være utfordrende når ikke alle elevene ønsker det flertallet bestemmer. I tillegg kommer det frem i funnene at tidsbruk kan være utfordrende. Lærer Vemund uttaler at gjennom et år er det sentralt at elevene skal få bidra og oppleve medbestemmelse i undervisningen. På den andre siden, synes han at kan være mer effektiv når han som lærer legger opp undervisningen. Dette kan ses i sammenheng med det Engebretsen (2016) viser til at kroppsøvingslæreren må kunne møte elevene med respekt, samt må kunne gi begrunnelse

for planen av innholdet overfor elevene. Der elevene må ha evne til å akseptere at det i tilfeller ikke alltid blir slik de ønsker (Engebretsen, 2016, s. 103).

På bakgrunn av det som kommer frem her, fremstår det at de fleste kroppsøvingslærerne knytter medbestemmelse i faget opp mot at elevene skal få muligheten til å påvirke innholdet i undervisningen. Samt at det som regel foregår tidlig på året, og i noe grad i løpet av året. Noe som kan ses i likhet med tidligere forskning (Fretland, et. al, 2020, Moen et. al, 2018, Moan, 2019). I tillegg kommer det frem at kroppsøvingslærerne synes det kan være utfordrende å legge til rette for at alle elevene skal oppleve evnen til medbestemmelse, på grunn av ulikheter hos elevene og klasser.

6.1.4 Selvbestemmelse

Under vurdering i faget, vises det til at elevene, gjennom ved å vise sin kompetanse, skal få ytre sine meninger ved å sette ord på hva de får til og kunne få reflektere over sin egen faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Det kommer frem, i funnene, at flere av kroppsøvingslærerne, i noe grad, prøver å involvere elevene til å ta ansvar for egen utvikling i faget. Lærer Oda sier at «*det er mye læring i å reflekter over det selv*». Dette ligger til grunn i det kompetanse innebærer, det å kunne tilegne seg forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Hun arbeider blant annet med refleksjonsnotat, for at elevene skal ta ansvar for egen utvikling. Der elevene skal få muligheten til å reflektere over hva de har lært, hva de kunne ha gjort bedre, eller hvilke erfaringer de skal ta med seg videre. Elevene får mulighet til å vurdere seg selv, i forhold til, sin egen innsats og holdning. Lærer Oda trekker, i tillegg frem, at hun tror elevene opplever et annet læringsutbytte ved å arbeide med refleksjonsnotatene. Dette kan ses i lys av det Esser-Noethlichs (2016) viser til, at en kroppsøvingslærer skal kunne bidra til at elever kan bli mer og mer selvstendig, slik at de kan danne egne meninger (s. 118). Lærer Vibeke påpeker lignende, der hun fremstiller at «*elevene må reflektere og tenke over hvorfor de velger det de gjør*». Det kommer videre frem, i funnene, at flere av kroppsøvingslærerne diskuterer med elevene, om det å reflektere over ansvar for egen utvikling og innsats i faget. Et slik arbeidet kan knyttes til at læring hos eleven kan, ut ifra et dannelsesperspektiv, bidra til å fremme mer selvstendig læring. Som igjen kan bidra til nye holdninger, innsikter og evner hos den enkelte elev (Esser-Noethlichs, 2016, s. 116).

Lærer Vemund påpeker at det han, i større grad, diskuterer med elevene, istedenfor å dele ut ark med punkter om vurderingskriterier, for å få dem til å reflektere på egenhånd. Der de, blant annet, får diskutere innsats og fair play, hvor samarbeid står sentralt. Dette kan ses i sammenheng med det læreplanen i kroppsøving uttaler om, at elevene skal få reflektere over medvirkning, samspill, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Å kunne reflektere over egen utvikling i faget, vurdering av egen innsats, samspill med, likeverd og medvirkning, er en mulighet for elevene å erfare demokrati i praksis, der de blant annet får innflytelse på undervisningen ved selvbestemmelse og medbestemmelse. Som igjen er grunnleggende i prinsippet om solidaritet, som er individets forpliktelser i et fellesskap (Engebretsen, 2016, s. 104).

På den andre siden, er det sentralt at en kroppsøvingslærer er tydelig på hva som legges i ansvar for egen læring. Elever i den videregående skole har, i større grad, ansvar for egen læring enn elever i grunnskolen. Det stilles dermed krav til at kroppsøvingslærerne må tydeliggjøre på hvilken måte elevene kan lære av dette. Slik at de kan oppnå å bli mer selvstendige i egen utvikling av læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Det å kunne uttrykke sine egne meninger og synspunkter er en sentral del av personlighetsutvikling. Ifølge Engebretsen (2016) er det som ligger grunnleggende for vedlikehold og utvikling av et demokrati evne til medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Samt at forståelsen for ytringsfrihet ligger sentralt i disse begrepene (Engebretsen, 2016, s. 104). I funnene vises det til, at kroppsøvingslærere skaper rom for at elevene kan komme med sine synspunkter og ytre sine meninger i undervisningen. Det kommer frem, at det arbeids ulikt det dette. Lærer Vetle viser til at han, gjennom arbeid med skjemaer, forklarer at elevene kan kommentere tanker og meninger de har rundt faget og innholdet i undervisningen. Lærer Trude trekker frem at hun gir rom for at elevene kan komme med synspunkter og meninger, gjennom samtaler. Der hun legger til rette for at elevene kan komme til henne etter undervisningen, i tilfeller der elevene ikke ønsker å ytre meningene sine i fellesskap. Et slik arbeid med å gi rom for elevene til å si sine meninger kan føles som en trygghet for de elevene som, i mindre grad, trives i faget eller til de elevene som er mer tilbaketrukkne og ikke roper høyest. Der de også får mulighet til å ytre sine meninger.

Lærer Trine påpeker at det å komme med egne synspunkter er nødvendig, i forhold til, demokrati, fellesskapstanker og læring. Det å tørre å ta ordet og være med å bidra. Dette kan, ses i likhet med, det lærer Vemund trekker frem. Der elevene får ansvar for å styre reglene, og oppstår det konflikter, der elevene har ulike meninger og synspunkter, må elevene selv

komme frem til en løsning. Dette kan ha en likhet med det Hopmann (2007) viser til, at ut ifra et allmenndidaktisk perspektiv, kan undervisningen kun bidra til dannelse der og da, når undervisningen pågår, avhengig av innholdet blir bearbeidet til betydning for elevene (Hopmann, 2007, ref. i Sæle og Hallås, 2020, s. 157). Som igjen, kan ses i sammenheng med, det Læreplanverket sier om at skolen skal bidra til kommunikasjon med elevene. Som skal bidra til å fremme mot og trygghet til å kunne formidle egne meninger, samt kunne si ifra på andres vegne (Utdanningsdirektoratet, 2017d).

På bakgrunn av det som kommer frem her, tyder det på at kroppsøvlingslærerne arbeider på ulike måter med selvbestemmelse i faget. Der en fellesnevner for å involvere elever til å ta ansvar for egen utvikling i faget er å kunne reflektere over eget arbeid, innsats og medvirkning. Dette kan ses i sammenheng med autonomi, som er en sentral del av dannelsesbegrepet. Som fremstilles, i en skolesammenheng, at lærerens bidrag til hver enkelt elevs dannelse av egne meninger, som kan bidra til større mulighet for selvbestemmelse. Der elevene etter endt skolegang har mulighet til å bli aktiv medvirkende i samfunnet (Esser-Noethlichs, 2016).

Her har jeg nå lagt frem hvordan kroppsøvlingslærerne forstår og praktiserer dannelse i sin undervisning ut ifra LK20, læreplan i kroppsøving, dannelsesperspektiver og tidligere forskning. Videre vil jeg nå se på hvordan deres forståelse og hvordan de praktiserer dannelse kan ses i lys av Klafkis dannelsesteoretiske perspektiver.

6.2 I lys av Klafkis dannelsesteoretiske perspektiver

Ifølge Engebretsen (2016) har Klafkis dannelsesteori et helhetlig syn på dannelse, og et slikt helhetlig syn er funksjonelt i kroppsøvlingskonteksten. Samfunn, dannelse og kroppsøving knyttes nært opp til hverandre og de påvirker hverandre gjensidig (Engebretsen, 2016). Dette kan ses i lys av det Klafki (2001) hevder at «dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål». Med dette mener han at individets dannelsesprosess er avhengig av samfunnets utvikling, der den må orientere seg etter de krav og den grunnstrukturen som fastsettes av utviklingsprosessen i samfunnet (Klafki, 2001, s. 66).

Når det ifølge Klafki (2001) vises til at «dannelsesspørsmålet er samfunnsspørsmål». Må vi se på hvordan kroppsøvlingsfaget kan bidra til at hver enkelt elev kan lære seg kunnskap og tilegne seg erfaringer. Som de har behov for i møte med samfunnet etter endt skolegang. Lærer Trine påpeker at kroppsøvlingsfaget er det faget som legger godt til rette for dannelse,

der elevene lærer å samhandle med andre mennesker i bevegelse. Hun trekker frem at elevene kan, gjennom kroppsøvingsfaget, lære seg å håndtere seg selv i ulike situasjoner, samt kan lære seg å forstå at en har et ansvar i et fellesskap.

Ifølge Klafki (2001) er det første momentet i allmenndannelse at det skal være *dannelse for alle*, siden dannelse skal anerkjennes som demokratisk borgerrett. Samt at det skal være en forutsetning for at alle mennesker skal ha anledning til å utvikle evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001, s.70). Et sentralt arbeid for å bidra til at elevene kan, gjennom kroppsøvingsfaget, tilegne seg kunnskap og erfaring som de trenger for å møte samfunnet, er arbeidet med evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Vi kan se, i funnene, at det arbeides i ulik grad med disse evnene. Samtidig som arbeidet rundt evne til medbestemmelse er relativt likt. Der det kommer frem at kroppsøvingslærerne involverer elevene til medbestemmelse gjennom å bidra til innholdet i undervisningen. Som kan ses i lys av det Klafki (2001) uttaler om medbestemmelse. Der det innebærer at hvert individ skal ha mulighet til, ansvar for og krav til å kunne delta i utformingen av samfunnsmessige forhold (s. 69). I tillegg vises det til, i funnene, at flere av kroppsøvingslærerne arbeider med selvbestemmelse og medbestemmelse gjennom å inkludere elevene i planlegging av egentreningsperioder, vurdering av egen innsats og av undervisningen (Engebretsen, 2016). Dette kan ses i likhet med det lærer Trine trekker frem om å involvere elevene til ansvar for egen utvikling. Gjennom å få mulighet til å lage egne planer og utføre øktene på egenhånd. Deretter gi tilbakemeldinger på gjennomføringen, hva som fungerte og deres erfaringer.

På den andre siden, kan vi stille oss spørsmålet om det er tilstrekkelig at elevene kun får medvirke til innholdet i undervisningen, og i flere tilfeller her i funnene, i større grad, i starten av skoleåret. Ifølge Klafki (2001) planlegger gode didaktikere ut ifra allmenndannelse. Alle elever skal dermed ha anledning til å utvikle evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Der er sentralt ifølge Klafki (2001) at begrepene medbestemmelse og selvbestemmelse skal innarbeides i undervisningen. Om elevene, i den grad, kun får erfare evne til medbestemmelse, ved å involveres i innholdet av undervisningen, så tidlig i skoleåret eller i noe grad underveis i løpet av året. Vil ikke den allmenndannelsen i lys av Klafki (2001) oppnås. Det må kunne planlegges og reflekteres ut ifra målet om dannelse og læring, om medbestemmelse skal ha en dannende effekt. Ser vi i studien gjort av Moen et. al. (2018) kommer det frem at 93,6% av elevene, som deltok i undersøkelsen (N=3226), mener læreren «ofte» eller «veldig ofte» velger innholdet i undervisningen (s. 50). I likhet med den studien kan det tyde på at kroppsøvingslærerne i større grad er bevisste på elevens involvering i faget,

samt deres ansvar for utvikling av sin og andres læring enn i den grad det praktiseres. Dette kan i tillegg tyde på at kroppsøvingslærerne vektlegger den formale dannelsen, fremfor den materiale dannelsen, som er vist til i tidligere forskning (Fretland, et. al 2020). Der fokuset rettes mot elevens personlige utvikling, fremfor der elevene skal møte og lære bestemt kunnskap (Krogh, et. al. 2016). Dette kan medføre til at det blir en ubalanse, som kan begrense forening mellom formal- og material dannelsen, og hindre det som fremmer kategorial dannelsen og «eksemplarisk undervisning og læring» (Klafki, 2001, s. 15).

I lys av Klafkis sentrale dannelsesegenskaper, fremstiller Engebretsen (2016) eksempler på hvordan en kan arbeide med evne til selvbestemmelse og medbestemmelse kan gjennomføres i kroppsøvingsundervisningene. Engebretsen (2016) viser til at gjennom gruppearbeid kan bidra til å utvikle egenskaper som ansvar, tillit, kommunikasjon og respekt. I tillegg, ser vi at kroppsøvingslærerne arbeider med respekt i samarbeidsøvelser. Der elevene i ulike situasjoner må løse ulike oppgaver for å komme frem til et resultat. Dette kan, ses i sammenheng med, det lærer Oscar uttaler om at elevene må fungere sammen i et kroppslig samspill, og dermed blir det stilt krav til, at man må kunne ta ansvar og avgjørelser, gjennom diskusjon og refleksjon, for å løse et problem. Når eleven får en slik opplevelse som gir betydning, gjennom ansvar og refleksjoner, som kan gi mening i situasjoner i samfunnet (Sæle og Hallås, 2020), kan det på den ene siden oppnås det Klafki (2001) mener er «eksemplarisk undervisning og læring». Der eleven forener formal og material danning, og oppnår kategorial dannelsen. Gjennom møte og læring av bestemt kunnskap, og utvikling av deres evner og ferdigheter. Altså barnet åpner seg for verden og verden åpner seg for barnet (Klafki, 2001, s. 17).

På den andre siden, kan dette være et utfordrende arbeid. Der elever kommer med ulike bakgrunner og forutsetninger til undervisningen, og enkelte elever mistrives i faget. Ikke alle elever føler en trygghet og tillitt i et samspill med andre. Dette kan blant annet medføre til at elevene ikke er «villig» til å lære. Da vil ikke det Klafki (2001) hevder om dobbel åpning, at barnet åpner seg for verden og verden åpner seg for barnet, oppnås. Derfor er det sentralt at kroppsøvingslærere møter elevene der de befinner seg, og skaper et trygt klassemiljø, gjennom å prate om og tydeliggjøre hvordan det gjøres. Dette kan ha en sammenheng med det lærer Vibeke trekker frem. Om at det kan være utfordrende å gi rom for at alle elever skal, for eksempel, oppleve medbestemmelse. Når det er de elevene som «roper høyest» som får frem det de ønsker. Der de roligere og stille elevene ikke får rom til å komme frem med sine. I tillegg bevisstgjør elevene om at det er rom for å gjøre feil. I et læringsmiljø som ikke gir rom

for at elevene kan feile, blir det utfordrende å bidra til demokratiske verdier hos elevene (Sæle og Hallås, 2020).

Det er gjennom mottakelse og bearbeiding av faget innhold som har betydning. Altså med et utgangspunkt i evnene til selvbestemmelse og medbestemmelse, er det den prosessen frem mot resultat som utgjør den betydningsfulle læringen. Som ifølge Klafki (2001) fremstiller refleksjon som sentralt for å kunne opprettholde et demokratisk samfunn. I lys av dette kommer det frem i funnene at kroppsøvlingslærerne arbeider mye med det skape rom for å reflektere og diskutere. Der de er i samtaler med elevene, hvor de får reflektere over sin innsats i faget og vurdering. Samt om hvordan en skal behandle medelevene og hvordan en skal forholde seg til regler som er gitt. Om elevene, gjennom evne til medbestemmelse og selvbestemmelse får oppleve deltakelse av innholdet i undervisningen, har mulighet til å ta selvstendige valg, samt opplever å bli hørt i refleksjoner og diskusjoner. Kan det medvirke til at elevene har tru på sine egne avgjørelser og opplever evne til å ta selvstendige valg. Som er en sentral del av deres dannelsesprosess, samt hvordan de kan bli aktive deltakere i samfunnet.

Lærer Vemund sin uttalelse om at han lære elevene løse konflikter som har oppstått i elevstyrte økter. Samt lærer Oscar sin uttalelse om at elevene blir tilt krav til å ta avgjørelser sammen for å løse et problem. I tillegg til at de to mener at i kroppsøvlingsfaget omhandler det å øve på i større grad enn ferdigheter og prestasjoner. Kan ses i sammenheng med det Møller (2016) omtaler om at medbestemmelse øves på ved å kunne løse problematikk rundt regler og konflikter. Dette kan i tillegg ses i lys av at evne til medbestemmelse og selvbestemmelse ikke kan stå alene, der et demokratisk samfunn forutsetter at alle individer skal ha mulighet til å uttrykke sine egne meninger og diskutere meningene sammen med andre (Klafki, 2001).

Et sentralt faktum i Klafkis sentrale dannelsesegenskaper, er at evnene til medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet ikke står alene. Medbestemmelse og selvbestemmelse er individuelle rettigheter inn i et demokratisk samfunn (Engebretsen, 2016, s. 104). Disse evnene kan kun anerkjennes når de forenes med solidaritet (Klafki, 2001, s. 69). Ser vi i funnene kan det, på den ene siden, tyde på at flere av kroppsøvlingslærerne ikke forener selvbestemmelse og medbestemmelse med solidaritet. Der medbestemmelse blant annet i større grad vektlegges som bidrag til fagets innhold i starten av skoleåret, og det domineres av lærerstyrt undervisningspraksis. Noe vi kan se i sammenheng med tidligere forskning som er gjort (Fretland, et. al 2020, Moen et. al 2018). Samt kan det tyde på at flere av

kroppsøvlingslærerne, i liket med studien til Fretland, et. al (2020), knytter fair play til prinsippet om solidaritet. Der det omhandler, respekt for regler og med- og motspillere.

I funnene, kommer det frem at kroppsøvlingslærerne, gjennom ulikt arbeid, legger til rette for respekt overfor seg selv og andre. Respekt for regler og ulikheter. Arbeid med relasjoner mellom lærer og elev, samtidig mellom elev – elev. Samt arbeidet med samarbeid, der elevene får komme med meningene sine, og må sammen, ut ifra refleksjon og diskusjon, komme frem til ulike løsninger. Dette kan ses i lys av det tredje momentet som fremstilles som allmenndannelse er allsidig danning, som omhandler «personlighetens frie utfoldelse» (Klafki, 2001, s. 71). Der elevene kan oppleve danning av «den lystbetonte og ansvarlige omgang med egen kropp», av medmenneskelige relasjoner» og av «Evne til å treffe etiske avgjørelser til å utføre etiske handlinger» (Klafki, 2001, s. 71).

På den andre siden, arbeides det med fair play i undervisningen, som knyttes til dannelsesaspektet. Der kroppsøvlingslærerne forbinder fair play med respekt, samarbeid og med å gjøre hverandre gode. Det er sentralt her, at kroppsøvlingslærerne også viser respekt for elevene og anerkjenner meninger som elevene har. Selv om kroppsøvlingslærerne viser respekt for sine elever, må de i tillegg være beviste på å ikke forveksle at de vet mest, med at de vet best, og la elevene komme frem (Fretland, et. al. 2020, s. 34). Det er først, gjennom en etterligning av fair play, hvor elevene får oppleve å være aktive og møte de ulike perspektivene ved fair play. At undervisningen i kroppsøvlingsfaget vil fremtre som eksemplarisk undervisningspraksis (Fretland, et. al, 2020, s. 34). Her vil da fair play gjennom og i undervisningen i kroppsøvlingsfaget, ses i lys av, det Klafki (2001) viser til om kategorial danning. Der dialogen er sentral for at elevene skal kunne ha evne til sin egen forståelse (Fretland, et. al, 2020, s. 34).

Når det kommer til arbeidet rundt fair play som et bidrag til dannelsesprosessen for elevene. Kan det tyde på, ut ifra funnene, at de fleste kroppsøvlingslærerne forbinder fair play med evne til solidaritet, i større grad, en evne til selvbestemmelse og medbestemmelse. Dette kan vi ses har likhet med tidligere forskning (Fretland, et. al, 2020). Det er ikke gitt at, i tilfeller der elevene utvikler evne til selvbestemmelse, at det utvikles evne til medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001). Om evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, skal ha et dannelsespotensial, er Klafki (2001) opptatt av, at disse evnene skal kunne opptrre samtidig og ikke hver for seg. Dermed er det, på den ene siden, negativt at det arbeides, i større grad, av enkelte dannelsesfaktorer enn andre.

På den andre siden kan det tyde på, i funnene, at enkelte av kroppsøvlingslærerne, i større grad, enn andre forener selvbestemmelse og medbestemmelse med solidaritet. Der de arbeider med medbestemmelse og selvbestemmelse gjennomgående, ved å la elevene få medvirke til ulike ansvarsoppgaver i samarbeidsøvelser og spillsituasjoner. Disse kroppsøvlingslærerne arbeider, i tillegg med, å reflektere og diskutere sammen med elevene, rundt sentrale evner som respekt, ansvar for egen og andres læring i faget.

6.2.1 Klafkis typiske nøkkelproblemer

Ifølge Engebretsen (2016) er det sentralt å videreformidle forståelse for og kunnskap om nåtidens globale hovedproblemer, også kalt typiske nøkkelproblemer (s. 109). Klafki (2001) legger frem de typiske nøkkelproblemene som: *fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, den samfunnskapte ulikhet, moderne teknologi og enkeltmenneskets subjektive og jeg/du – forhold*. Som nevnt tidligere i kap. 3.2, knyttes de flerfaglige temaene som Ludvigsen-utvalget la frem i NOU 2015:8 til Klafkis typiske nøkkelproblemer.

Når kroppsøvlingslæreren skal velge innholdet i undervisningen er det nødvendig å spørre seg selv om hvilken betydning det vil ha for elevens liv her og nå, samt i fremtiden etter endt skolegang (Engebretsen, 2016, s. 109). Ifølge Jank og Meyer (2006) er det å koble Klafkis nøkkelproblemer og undervisning et kreativ grep, for å forene formal og material dannelse. Ser vi i modellen utarbeidet av Jank og Meyer i kap. 3.3,1, vises det at ved problemorientert undervisningen, kan allmenndannelse, som på den ene siden, utgjør arbeidet med evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, knyttes til arbeidet om de typiske nøkkelproblemene. Et slikt arbeid kan gjøres med å arbeide med problemene slik at elevene kan forstå problematikken. Samt å møte elevene med ulike perspektiver og dilemmaer, som ligger til grunn for å skape et utgangspunkt for utvikling av ulike kompetanser (Esser-Noethlichs, 2019, s. 56). Nøkkelproblemene skal kunne bidra elevene til forming av empati, åpenhet for nye erfaringer, kritisk refleksjonsevne. Disse evner kan vi se står nedfelt i Læreplanverket, under prinsippet for læring, utvikling og dannelse i fagfornyelsen.

Sett i lys av funnene, i studien, kan vi på den ene siden se likheter med arbeidet rundt de typiske nøkkelproblemene. Selv om flere av kroppsøvlingslærerne ikke har satt seg direkte inn i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Kan vi se at deres forståelse av dannelse i faget, kan knyttes opp mot demokrati og medborgerskap. Der de arbeider blant annet med solidaritetsprinsippet, gjennom respekt for seg selv og andre, samt bidra til å hjelpe

hverandre. I funnene tyder det på at arbeidet rundt dette i stor grad omhandler samtaler med elevene, hvor de får reflektere, samt diskutere betydningen av begrepene. Lærer Trine fremstiller at hun går i dialog med elevene, gjerne i forkant av undervisningen, hvor de prater om det å hjelpe hverandre og kunne gi tips hvis man ser at noen medelever har behov for det. Videre trekker hun frem at, gjennom samarbeid, kan elevene lære mye av hverandre, det å ha evne til å lære bort, i tillegg til å ha evne til å ta imot læring fra medelever. Dette kan ses i sammenheng med det Esser-Noethlichs (2019) viser til med at medborgerskap og prinsippet om solidaritet kan trekkes inne i undervisning. Der kroppsøvingslærerne trekker inn arbeidet med å bevisstgjøre elevene om at vi er forskjellige og stiller med ulike forutsetninger. Dermed er det sentralt å kunne ha evne til å hjelpe hverandre og ta ansvar for sin egen læring og medelevers læring (Esser-Noethlichs, 2019, s. 68).

På den andre siden, gjennom et slikt arbeid som kommer frem i studien, kan det ses i lys av nøkkelproblemet om samfunnskapte ulikheter. Dette ligger til grunn for at, gjennom arbeid med respekt og medvirkning til andres læring, kan elevene erfare ulikheter mellom kjønn, sosiale klasser og samfunnslag, og mellom mennesker med nedsatt funksjon og ikke nedsatt funksjon (Klafki, 2001, s. 78). I tillegg kan det ses i lys av nøkkelproblemet om enkeltmenneskets subjektive og fenomenet jeg/du – forhold. Som omhandler erfaring innenfor et spenningsfelt mellom menneskets, *elevens*, medmenneskelige anerkjennelse og ansvar overfor et annet menneske, sine medelever (Klafki, 2001, s.79). Dette ligger til grunn i det andre momentet i Klafkis fremstilling av allmenndannelse, der det skal være *dannelse innen allmennhetens formidlende element* (Klafki, 2001, s. 70). Der evne til medbestemmelse og solidaritet skal inneholde en forpliktende felles kjerne. Samt basere seg på kunnskapsinnholdet som møter nåtiden og en forstående fremtid, gjennom de typiske nøkkelproblemene (Klafki, 2001, s. 70).

Å kunne arbeide med Klafkis typiske nøkkelproblemer i undervisningen. Kan øke elevenes kunnskap om nåtiden og fremtidens nøkkelproblemer. I tillegg til at elevene samtidig lærer seg å samarbeide med andre individer i et fellesskap. Arbeidet med refleksjon og kritisk tenkning i undervisningen, er sentralt i Klafki (2001) sin dannelsesteori. For å kunne blant annet vedlikeholde et demokratisk samfunn, samtidig som det vil ta hensyn for de nøkkelproblemene en står ovenfor. Derfor er det sentralt å kunne reflektere over evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Samt at arbeidsprosessen i, for eksempel gruppearbeid, mot resultatet kan ha en betydning for læringen. Dette gjenspeiler det som kommer frem i funnene, der Lærer Oscar uttaler om at gjennom kroppslig samspill blir

elevene stilt krav til å ta ansvar og avgjørelser gjennom refleksjon og samarbeid for å løse et problem.

Positive erfaringen med evne til medbestemmelse og selvbestemmelse, kan elevene få gjennom egentrening og ansvar for egen utvikling. Som kan ses som en sentral del av de typiske nøkkelproblerne til Klafki (2001). I sammenheng med dette, kan vi trekke likhet til det lærer Trine forteller om å involvere elevene til ansvar for egen utvikling, gjennom å planlegge, og gjennomføre egentrening, for så å reflektere over gjennomføringen sammen med henne. Innholdet i undervisningen, må dermed ha begrunnelser som ligger til grunn for elevenes nåtid og fremtid.

Klafkis dannelsesteoretisk perspektiv treffer flere av de kvalitetene kroppsøvningsfaget har, gjennom samarbeidsaktivitet, ballaktiviteter, friluftsliv og konkurranse. Ved å kunne ha evne til å forholde seg til normer, regler og respekt for medmennesker. Som er krav elevene blir stilt overfor i samfunnet. I lys av dette kan det, ses i likhet med, det lærer Trude omtaler om at hun føler kroppsøvningsfaget er et godt fag for elevene å lære seg hvordan en oppfører seg mot hverandre i andre settinger enn i et klasserom. Videre viser hun til at elevene lærer å kjenne på en helt annen måte. Uansett hva en vil gjøre eller hvor en måtte havne. Så trekker hun frem viktigheten med å lære seg å samarbeide, med regler eller ulike aktivitet, kart og kompass, det å kunne kommunisere. Kroppsøvningsfaget er så mye, som er fint for hver enkelt elev å ta med seg videre i livet.

Å arbeide med Klafkis løsningsforslag, kan være en mulig anledning til å bidra ytterligere til arbeidet rundt elevenes dannelsesprosess (Esser-Noethlichs, 2019). Som nevnt tidligere, kan Klafkis typiske nøkkelpoblemer knyttes til de tverrfaglige temaene (NOU 2015:8). Gjennom en didaktisk analyse av innholdet i undervisningen som en sentral fase i arbeidet med planlegging. Med mål som kan bidra til å åpne opp for det dannelsespotensialet de tverrfaglige temaene har, samt kunne gjøre disse tilgjengelig for hver enkelt elev (Jank og Meyer, 2014, ref. i Esser-Noethlichs, 2019, s. 70, Klafki, 2001).

7 Oppsummering

Temaet i denne studien har vært, dannelse i kroppsøvfingsfaget. Dette ligger til grunn for at kroppsøvfingsfaget kan ofte bli «neglisjert» i samfunnet, og rettet mot et helse- og idrettsfag, i større grad, enn læring og dannelsesfag. Som tidligere nevnt i innledningen, har skolen som ansvar å bidra til dannelse, slik at den enkelte elev kan ta personlig ansvar, samt utvikle seg selv til å gjøre reflekterte valg, og bidra til å påvirke sin egen fremtid (St. meld. nr. 30. (2003 – 2004)). Hensikten med denne studien har dermed vært å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvfingslærere forstår og praktiserer dannelse i sin undervisning.

Det vises til, i resultatene, at kroppsøvfingslærerne har noe ulik mening og oppfattelse av den nye læreplanen. Der den, på den ene siden, blir fremstått i tråd med samfunnsutviklingen, men på den andre siden kan oppleves mer åpen og tolkningsfri. Videre kommer det frem, i resultatene, at kroppsøvfingslærerne forståelse av dannelsesaspektet i kroppsøving er relativt likt ut ifra læreplanen. I tillegg, kommer det frem i resultatene, at noen av kroppsøvfingslærerne ikke har direkte satt seg inn i det tverrfaglige temaet om demokrati og medborgerskap, men på den andre siden arbeider ut ifra demokratisk tenking.

Resultatene viser til at kroppsøvfingslærerne arbeider, ut ifra flere av dannelsesaspektene som står i Læreplanverket Lk20 og læreplan i kroppsøving. Selv om arbeidet rundt læreplanen kan være utfordrende, med tanke på overføringen av den overordnede del til undervisningspraksis og kunne anvende den (Esser-Noethlichs, 2019, s. 70). Der elevene, blant annet får medvirke i faget, samt til refleksjon, diskusjon og kritisk tenkning rundt samarbeid, respekt for medmennesker og ansvar for egen utvikling i faget.

Det tyder på, ut ifra resultatene, at de fleste kroppsøvfingslærerne knytter medbestemmelse opp mot det å la elevene få være med å planlegge og påvirke innholdet i undervisningen. I tillegg, kommer det frem, at kroppsøvfingslærerne synes det kan være utfordrende å legge til rett for at alle elevene skal oppleve evne til medbestemmelse, på bakgrunn av ulikheter blant elevene og klassene, samt tidsbruk.

Med evne til selvbestemmelse arbeider det ulikt hos kroppsøvfingslærerne, men en fellesnevner er refleksjon. Noen av kroppsøvfingslærerne velger, å ta i bruk refleksjonsnotat, skjemaer og loggbøker, mens andre tar i bruk samtaler og diskusjon med elevene, der de får reflektere over sitt eget arbeid, innsats, og bidrag i faget. Videre tyder det på, at prinsippet om solidaritet knyttes til arbeidet rundt fair play. Der de fleste av kroppsøvfingslærerne legger

vekt på respekt for hverandre og respekt for aktiviteten og spillets regler. Det tyder på, at alle kroppsøvingslærerne skaper rom for å reflektere og diskutere over respekt for andre medelever og seg selv. Der et arbeides, blant annet med, gjennom samarbeidsøvelser, at elevene skal bidra til å hjelpe hverandre, samt til sin egen og andres læring.

I lys av Klafki (2001) sin dannelsesteori, kommer det frem i resultatene, at kroppsøvingslærernes arbeid kyttes, i noe grad, mot Klafkis sentrale dannelsesegenskaper. Der kroppsøvingslærerne arbeider med evne til selvbestemmelse og medbestemmelse gjennom å inkludere elevene i planlegging av egentreningsperioder, vurdering av egen innsats, og innholdet i undervisningen, og solidaritet gjennom fair play og respekt. Samtidig som det, på den andre siden, kan tyde på, gjennom funnene, at noen av kroppsøvingslærerne arbeider, i større grad, med den formale dannelsen. Som kan gjøre det vanskelig å forene material og formale dannelsen i den kategoriale dannelsen. Dermed utgjør det ikke det Klafki (2001) mener er «eksemplarisk undervisning og læring».

I tillegg kan det se ut til at kroppsøvingslærerne, i noe grad, arbeider med dannelsen knyttet til de typiske nøkkelproblemene til Klafki (2001). Der de blant annet gjennom nøkkelproblemene skal bidra elevene til forming av empati og kritisk refleksjonsevne. Gjennom arbeidet rundt respekt og medvirkning til andres læring kan elevene arbeide med nøkkelproblemene samfunnskapte ulikheter og enkeltmenneskets subjektive og fenomenet jeg/du – forhold (Klafki, 2001).

Resultatene, i denne studien, kan vise til at de nyutdannede kroppsøvingslærerne gjennom fysisk aktivitet og det å være i bevegelse, arbeider med elevenes læring og bidrar til deres dannelsesprosess. Selv om det praktiseres og vektlegges ulikt. Noe som kan, ses i sammenheng, med det jeg viste til i innledning. Der Sæle (2017b) henviser til at, i tillegg til å ha kroppsøvingslærere som er lidenskapelig opptatt av idretten, som kan formidle gode tekniske øvingsbilder, trenger vi også kroppsøvingslærere som skal dreie faget i retning av en mer helhetlig pedagogisk og faglig dannelsesstenkning. På den andre siden, kan det virke som at dannelsesaspektet i faget, vektlegges ulikt. Der noen av kroppsøvingslærere er mer bevisst på å se en sammenheng mellom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Så det kan være nødvendig å sette seg mer inn i hva demokrati og medborgerskap, selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet betyr og hvilken funksjon dette har i kroppsøvingsfaget.

7.1 Veien videre

Som nevnt tidligere i kap. 2.3, er begrepet dannelse et avansert fenomen. Det kommer også frem i denne studien at i kroppsøvfingsfaget kan dannelse være komplekst. Nå som den nye læreplanen har kommet i den videregående skole ved Vg1 og trer i kraft Vg2 og Vg3 i 2021 – 2022, kunne det vært sentralt med videre forskning innenfor dannelsesaspektene i kroppsøvfingsfaget opp mot den nye læreplanen.

Denne studien kan bidra med forståelse og refleksjoner rundt dannelse i kroppsøvfingsfaget, i den videregående skolen. Problemstillingen i studien er noe vid, så med det håper jeg at denne undersøkelsen som er gjort, kan være et bidrag til veien videre innenfor forskning, om dannelse i kroppsøvfingsfaget. Der denne studien, for eksempel kan benyttes som en pilotstudie, hvor man blant annet videre kan gjennomføre en kartleggingsstudie med en større populasjon. Samtidig kunne det vært interessant og gjennomført observasjoner av de aktuelle kroppsøvfingslærernes undervisning. For å kunne se om deres uttalelser, som er gjort i denne studien, samsvarer med praksisen. Eventuelt gjennomført empirisk forskning med både lærere og elever fra ulike skoler i landet. Der man får forståelsen av begrepet fra begge parter. Videre forskning kunne i tillegg undersøkt om undervisningspraksisen i kroppsøvfingsfaget og lærernes forståelse og praksis av dannelse har påvirkning av at de jobber og underviser på idrettsfag.

8 Litteraturliste

- Aasland, E., & Jensen, R. M. (2020) Klasseledelse i kroppsøving. Forhold ved faget som innvirkning på lærerens klasseledelse. Christiansen, H., & Ulleberg, I. (Red.). *Klasseledelse, fag og danning*. (2.utg.). Oslo Gyldendal Norsk Forlag AS. kap. 8.
- Adorno, T. W. (2015). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. (Doktoravhandling). Bø: Høgskolen i Telemark. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2015). Kroppsøvingfaget som skolefag – 30 år frem i tid. *NIH-bloggen*. Hentet fra: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovingfaget-som-skolefag-30-ar-frem-i-tid/>
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språk om kroppsøving. Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen. *Acta Didactica Norden*. Vol. 14, nr. 2. Art. 22.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christiansen, H., & Ulleberg, I. (2020). Klasseledelse sett i lys av fagfornyelsens overordnende del og tverrfaglige temaer. Christiansen, H., & Ulleberg, I. (Red.). *Klasseledelse, fag og danning*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. kap. 1.
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-114). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø., & Sæle, O. O. (2021). Faget heter kroppsøving, ikke gym. *Forskersonen.no*. Hentet fra: <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>

- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingsfaglig perspektiv. Vinje, E. E., & Skrede, J. (Red.). *Fremtidens kroppsøvingslærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Kap. 3.
- Esser-Noethlichs, M. (2016). Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving? Dannelsens didaktiske dimensjoner eksemplifisert med judo. Vinje, E. E. (Red.). *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Kap.6.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering I kroppsøving*. Oslo: Universitetsforlag.
- Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J., & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppsøving – styringsredskap eller danning? *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*. Vol. 14, nr.1. s. 23 - 38.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Herskind, M. & Rønholt, H. (2007). Idræt, krop og bevægelse mellem sundhed og dannelse. *Utbildning & Demokrati*. Vol 16, nr.2. s. 57 – 74. Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/25789395.pdf>
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2). Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jank, W., & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: [Brage INN: "Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv](#)

- Jeppesen, S. J. (2020). *En kartleggingsstudie om elevers opplevelse av friluftsliv som en del av kroppsøving* (Mastergradavhandling). OsloMet – storbyuniversitet. Henter fra: https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/9165/Jeppesen_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London & New York: Routledge.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Klim
- Koritzinsky, T. (2019). Demokrati: bare ord i nye læreplaner? *Dagsavisen*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/debatt/2019/04/29/demokrati-bare-ord-i-nye-laereplaner/>
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Christiansen, T. S. (2016) *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frydenlund.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvikstad, I., & Sandell, M. B. (2016). Kroppsøving og fair play – begrepet. Vinje, E. E. (Red.). *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. s. 67 – 92.
- Lauritzen, Å., Fretland, R., Fossøy, J., & Leirhaug, P. E. (2019). Oppfatninger og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta didactica*, 13(1). s. 1 – 16.
- Loland, S. (2015). *Idrettsetikk*. Oslo: Akilles.
- Loland, S. (2004). Kroppsøvingfaget – moral, medisin og opplevelse. *Kroppsøving* 6. 54(2004) nr.6. s.22-24. Kroppsøving Tønsberg: LFF.
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport: a moral norm system*. London: Routledge.
- Loland, S., & McNamee, M. (2000). Fair play and the ethos of sports: An eclectic philosophical framework. *Journal of the Philosophy of Sports*, 27(1), s. 63 – 80.
- Moan, F. T. (2019). *Danning i kroppsøvingfaget?* (Mastergradsavhandling). Høgskulen på Vestlandet. Henter fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2605796/Moan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 2018:2(1). s. 154 – 167. Hentet fra: <file:///C:/Users/Rikke/Downloads/1052-49-9190-1-10-20180516.pdf>

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjoner møter tradisjoner – En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5. – 10. Trinn)*. Elverum: Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), s. 415 – 434.
- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv Vinje. E. E. (Red.), *Kroppsøvfagdidaktiske utfordringer* Oslo: Cappelen Damm Akademisk. s. 143 – 169.
- Noack, T., & Tjora, A. (2018). *Samhandling*. I Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/samhandling>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtiden skole. fagfornyelsen av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk – motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 155 – 166. https://www.idunn.no/npt/2013/02/fysisk-motorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: danning eller Helse? Om to ulike begreper for faget og deres konsekvens. Arneberg, P., & Briseid, L. G. (Red.). *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget. s. 193 – 208.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringslova (opplæringslova) – Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.* Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Rønbeck, A. E., & Rønbeck N. F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsøvfaget. Rønbeck, A. E. (Red.). *Inspisert av Foucault: Nyere empirisk teori*. Bergen: Fagbokforlaget. s. 112 – 130.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlag.

- Skauge, M. (2019). Kroppsøving er noe mer enn fysisk aktivitet: Om kroppsøving i fremtidsskolen. *Idrottsforum.no*. Hentet fra:
<https://idrottsforum.org/forumbloggen/kroppsoving-er-noe-mer-enn-fysisk-aktivitet-om-kroppsoving-i-fremtidsskolen/>
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 21 (2020 – 2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- St. meld. nr. 28 (2015 – 2016). *Fag – fagfordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henter fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- St. meld. nr. 44 (2008 – 2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henter fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- St. meld. nr. 30 (2003 – 2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartement. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Synnestvedt, K. (1994). *Skolefaget kroppsøving: fagets bakgrunn og utvikling 1848-1025. En lære- og fagplanhistorisk studie i norsk allmueskole og folkeskole*. Rapport nr. 5. Hovedfagsoppgave. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning – skolefag profesjonsutvikling forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sæle, O. O. (2017a). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2017b). Kroppsøving som danningsfag. *Utdanningsnytt.no*. s. 1-8. Hentet fra:
<https://www.utedanningsnytt.no/fagartikkel/kroppsoving-som-danningsfag/171968>
- Sæle, O. O., & Akslen, Å. N. (2014). Fair Play in Physical Education in the Norwegian School System. Todaro, R. (Red.). *Handbook of physical education research: Role of school*

programs, children's attitudes and health implications. New York: Nova Science Publishers. s. 165 – 182.

Sæle, O. O. (2013). *Fair play. Et dydsetikk perspektiv på idretten*. Oslo: Universitetsforlag.

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and sport pedagogy*, 20(6), 629 – 646. Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/282106>

Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. Steinsholt, K., & Gurhold, K. P. (Red.). *Aktive liv: iderettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag. s. 155 - 157.

Säfvenbom, R. (2001). Kroppsøvningsfaget i den videregående skole – et fag for fremtiden? *Kroppsøving 1*. 51(2001) nr.1. s. 16 – 20. Kroppsøving Tønsberg: LFF

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, Kunnskap og Praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thorsen, D. E., Svensson, P., & Hovde, K-O. (2019). *Demokrati*. I Store norske leksikon. Henter fra: <https://snl.no/demokrati>

Thorsen, D. E. (2018). *Medborgerskap*. I Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/medborgerskap>

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ulvik, M., & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk dannelse. Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget. S. 31 – 50.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#153407>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) – timetall*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/timetall>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) – fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) – Kjerneelement*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2019e). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) – Kompetansemål etter Vg1*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>

Utdanningsdirektoratet. (2019f). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) – Kompetansemål etter Vg2*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv187>

Utdanningsdirektoratet. (2019g). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) – Kompetanse og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del av læreplan – Opplæringens verdigrunnlag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Overordnet del av læreplan – 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2017d). *Overordnet del av læreplan – 2.2 Kompetanse i fagene*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Utdanningsdirektoratet. (2017e). *Overordnet del av læreplan – 2.1 Sosial læring og utvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2017f). *Overordnet del av læreplan – 1.6 Demokrati og medvirkning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Kompetansebegrepet i kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/4/kompetansebegrepet-i-kunnskapsloftet.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04) – Formål*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring i et helhetlig læringssyn. Vingdal, I. M (Red.). *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. s. 37 – 59.

Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:3. s. 235-249.

Westlie, K., Moen, K. M., & Bjørke, L. (2019). Tverrfaglige tema – episode 2: Demokrati og medborgerskap trengs visst ikke! *Kroppsøvingforskning.no*. Hentet fra: <https://xn--kroppsøvingforskning-gcc.no/tverrfaglige-tema-episode-2-demokrati-og-medborgerskap-trengs-visst-ikke/>

Zoglowek, H. (2006). Kroppsøving = Kroppsdannelse, hva ellers? *Kroppsøving 4*. 56(2004) nr.4. s.12-16. Kroppsøving Tønsberg: LF

9 Vedlegg

9.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

9.2 intervjuguide

9.3 NSD

9.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Hvordan oppfatter og praktiserer nydannede kroppsøvlingslærere danning i sin undervisning»

Som masterstudent i skolerettet utdanningsvitenskap med kroppsøving som hovedfag, ved OsloMet storbyuniversitet, ønsker jeg i henhold til min masteroppgave, å gjennomføre en undersøkelse med nyutdannede lærere som underviser i kroppsøvlingsfaget på ungdomsskole og i videregående skole.

Siden du er nyutdannet kroppsøvlingslærer og i fast jobb, ønsker jeg å spørre deg om du vil delta som informant i min undersøkelse, og bidra med dine erfaringer og synspunkter. Formålet med mitt studie er å få frem hvordan du som kroppsøvlingslærer oppfatter og praktiserer danning i din undervisning. Om du ønsker å delta i min undersøkelse, kontakter jeg deg og foretar et intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er OsloMet storbyuniversitet, ved veileder Marc Esser-Noethlichs.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta er fordi du oppfyller kriteriet om at du er nyutdannet kroppsøvlingslærer (de siste 5 årene), som underviser i faget. Det vil være rundt 6 personer som får denne henvendelsen. Utvalgsmetoden som er tatt i bruk er strategisk utvalg, det vil si at det er teoretisk generalisering.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt, vil det bli foretatt et intervju. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30 min. Det vil omhandle spørsmål knyttet til dine erfaringer, synspunkter, holdninger om hvordan du oppfatter og praktiserer danning i din undervisning. Dine opplysninger fra intervjuet vil bli registrert med lydopptak, notater fra intervjuet og transkriberes. Det vil bli oppbevart i OneDrive.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Om du velger å delta, kan du til enhver tid trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til dine opplysninger er meg selv og min veileder Marc Esser-Noethlichs. Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Informanter vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet vil avslutte når oppgaven er levert og godkjent, noe som etter planen er i slutten av mai. Deretter vil datamaterialet fra intervjuet slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved Rikke Larsen Telle 90729370 og Mars Esser-Noethlichs marno@oslomet.no
Vært personvernombud: Ingrid S. Jacobsen

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

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

Med vennlig hilsen

Marc Esser-Noethlichs
(Veileder)

Rikke Larsen Telle
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan oppfatter og praktiserer nydannede kroppsøvingslærere danning i sin undervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i slutten av mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Intervjuguide

Intervjuguide

Om prosjektet:

Jeg er masterstudent i kroppsøving ved OsloMet storbyuniversitet. I dette prosjektet vil jeg finne ut av hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere oppfatter og praktiserer danning i sin undervisning. Jeg vil informere om bruken av lydopptak, samt punktene i informasjonsskrivet.

Spørsmål:

Fortell litt om deg selv:

- Alder?
- Utdanning?
- Hvilket trinn underviser du på?
- Har du/driver du selv med idrett?
- Hvilket forhold hadde du til kroppsøving når du gikk på skolen?
- Hvorfor ønsket du å bli kroppsøvingslærer?

Hverdag

- Hvordan ser en typisk hverdag i kroppsøvingsfaget ut for deg?

Læreplaner og det tverrfaglige temaet om demokrati og medborgerskap

- Hva tenker du om den nye læreplanen?
- Hvilke tanker har du til planlegging av undervisningen til LK20?
 - Opplever du stor forskjell fra LK06?
 - Kan du utdype på hvilken måte?
- Hvilke tanker har du rundt det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap?
 - Demokratiske verdier og spilleregler

Lærer – elev relasjon og danning

- Hvordan skaper du en god relasjon til hver elev?
- Hva gjør du for å skape tillitt hos hver elev?

- Hvilke forventinger har du til elevene?
 - presise, gymtøy, respekt?

Medbestemmelse

- På hvilken måte involverer du dine elever til elevmedvirkning?
 - Der elevene kan delta i planlegging av:
aktivitetsinnhold.
egne mål.
- Hva er dine erfaringer med å gi elevene medansvar?
 - Synes du det er utfordrende å legge til rette for medbestemmelse i undervisningen?
- Hvordan legger du til rette for at elevene får ha ansvar i ulike aktiviteter?

Selvbestemmelse

- På hvilken måte involverer du dine elever til å ta ansvar for egen utvikling i faget?
 - Innsats
 - Deltakelse
 - Vurdering
- Hvordan skaper du rom for elevens egne synspunkter?
 - I spillsituasjoner
 - Er det rom for å være uenige?
- Legger du til rette for at elevene får velge aktivitet selv?
 - Etter ønsker og interesser?

Solidaritet

- Hvordan legger du til rette for at elevene lærer å hjelpe hverandre?
 - Samarbeider
 - Og i særlig grad hjelpe de som ikke har samme forutsetninger
- På hvilken måte arbeider du med respekt i undervisningen?
 - Elev-elev
 - Lærer-elev
 - For regler

9.3 Kvittering fra NSD

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan oppfatter og praktiserer nyutdannede kroppsøvlingslærere danning i sin undervisning

Referansenummer

123013

Registrert

14.10.2020 av Rikke Larsen Telle - s341377@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marc Esser-Noethlichs, marmo@oslomet.no, tlf: 41274375

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Rikke Larsen Telle, s341377@oslomet.no, tlf: 90729370

Prosjektperiode

14.10.2020 - 15.05.2021

Status

16.11.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

16.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 06.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemæet med vedlegg den 16.11.2020 Behandlingen kan fortsette.

Zoom er lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

22.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig Marc Esser-Noethlichs. Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)