

MASTEROPPGAVE

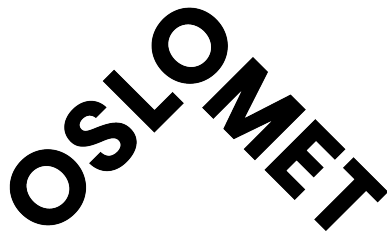
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving

Mai 2023

Danning i kroppsøving

En studie av hvordan dannelsbegrepet har blitt fremstilt i norske styringsdokumenter i tidsperioden 1939-2020, og blir i dag forstått av fire kroppsøvingslærere

Rebecka Kirkeberg Hjorth



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Det er med glede og takknemlighet at jeg leverer masteroppgaven som et resultat av mitt forskningsarbeid innenfor kroppsøvingsfaget.

Skriveprosessen har vært en utfordrende, men også en svært givende reise, og jeg vil gjerne benytte anledningen til å uttrykke min takknemlighet og anerkjennelse til de som har bidratt til å gjøre dette mulig.

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder, Marc Esser-Noethlichs, for god veiledning, støtte og innsikt som har vært avgjørende for utviklingen av denne oppgaven.

Jeg vil også takke mine nærmeste for tålmodighet, og mine venner i lignende situasjoner. Deres oppmuntring og tro på meg har vært uvurderlig, og jeg er takknemlig for det.

Til slutt ønsker jeg å rette en takk til alle respondentene som frivillig deltok i studien og bidro med verdifull informasjon og innsikt. Uten deres deltakelse ville denne oppgaven ikke vært mulig.

Jeg håper studien gir innsikt i utfordringer og muligheter knyttet til dannelsesbegrepet i kroppsøvingsfaget, og kan bidra til en videre refleksjon og diskusjon om dannelsesbegrepet i utdanningssektoren generelt.

Rebecka Kirkeberg Hjorth

Oslo, 11. mai 2023

Sammendrag

I denne masteroppgaven blir det utforsket hvordan danningsbegrepet er blitt fremstilt i norske styringsdokumenter mellom 1939-2020, og hvordan det blir forstått av fire kroppsøvingslærere. For gjennomføringen av dette, kombinerer studien dokumentanalyse og forskningsintervjuer som metoder for datainnsamling.

Gjennom en dokumentanalyse blir relevante styringsdokumenter, som læreplaner og nasjonale retningslinjer og del- og helutredningen til Ludvigsen-utvalget nøye gjennomgått og analysert. Fokus ligger spesielt på hvordan danningsbegrepet blir omtalt og definert i disse dokumentene. Resultatene av dokumentanalysen viser at den historiske fremstillingen av danningsbegrepet i kroppsøving har vært omfattende og bred, og at det er mangfoldige perspektiver og aspekter knyttet til begrepet også i disse dokumentene.

Videre blir det gjennomført forskningsintervjuer med lærere i kroppsøving for å utforske deres forståelse av danningsbegrepet og hvordan de implementerer det i sin undervisning. Intervjuene avslører at lærerne opplever danningsbegrepet som et stort begrep med ulikt innhold, og at de har ulike tolkninger av hva det betyr i praksis. Studien tar sikte på å undersøke undervisningspraksisen til lærere i kroppsøving ved å anvende Klafkis (2001) grunnbestemmelser: 'selvbestemmelse', 'medbestemmelse' og 'solidaritet'. Disse grunnbestemmelsene er valgt som analytiske rammer fordi de er sentrale i kategorial danningsteori.

Funn i studien peker på at det er en generell oppfatning at danningsbegrepet i dagens kroppsøving er svært omfattende og at det kan være utfordrende å definere klare rammer for forståelsen av det. Samlet sett tyder funnene på at den historiske fremstillingen av danningsbegrepet i kroppsøving har ført til en mangfoldig forståelse og skisserer et behov for tydeliggjøring av rammer og perspektiver rundt fenomenet.

Avslutningsvis kan jeg si resultatene har en hensikt til være nyttige for utvikling av fremtidige læreplaner og pedagogiske retningslinjer i kroppsøving, til støtte av en tydeligere forståelse av danningsbegrepet.

Summary

In this master thesis, I explore how the representation of the concept of 'Bildung' is contrasted through Norwegian national policy documents, and today is understood by four physical education teachers. To achieve this, the study combines document analysis and research interviews as methods of data collection.

Through the document analysis, relevant policy documents such as curriculum guidelines, national directives, and the partial and full reports from the Ludvigsen Committee are carefully reviewed and analysed. The focus is particularly on how the concept of formation is addressed and defined in these documents. The results of the document analysis reveal that the historical representation of the concept of bildung in physical education has been extensive and broad. It has been extensive and broad with diverse perspectives and aspects associated with the concept, as evident in the documents as well.

Furthermore, research interviews are conducted with physical education teachers to explore their understanding of the concept of 'Bildung' and how they implement it in their classes. The interviews reveal that teachers perceive the concept of bildung as expansive, encompassing various meanings, and that they have different interpretations of its practical implications. The study aims to investigate the instructional practices of physical education teachers by employing Klafki's (2001) basic determinations of 'self-determination', 'co-determination', and 'solidarity'. These determinations are chosen as analytical frameworks because they are central to the categorical bildung theory.

The findings of the study indicate a general perception among the participants that the bildung in contemporary physical education is vast. In addition is the finding of the study indicating that defining clear boundaries for understanding the concept can be challenging. Overall, the results suggest that the historical representation of bildung in physical education has led to diverse understandings and highlights the need for clarification of frameworks and perspectives surrounding the phenomenon.

The results aim to provide useful insights for the development of future curricula and educational guidelines in physical education to support a clearer understanding of the concept of Bildung theories in school.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	7
1.1 PROBLEMSTILLING	8
1.1.1 <i>Forskningsspørsmål.....</i>	9
1.2 DIDAKTIKKENS ROLLE.....	10
2. TEORI.....	12
1.1 DEN MATERIALE DANNINGSTEORI	13
1.2 DEN FORMALE DANNINGSTEORI	16
1.3 DEN KATEGORIALE DANNINGSTEORI	17
1.4 (ALLMENN-) DANNING I KROPPSØVING	21
3. METODE.....	28
3.1 DOKUMENTANALYSE.....	28
3.1.1 <i>Dokumentutvalg.....</i>	29
3.1.2 <i>Bearbeiding av datamateriale</i>	31
3.2 FORSKNINGSINTERVJU.....	34
3.2.1 <i>Intervjuguide.....</i>	35
3.2.2 <i>Informantutvalg</i>	36
3.2.3 <i>Forberedelse og gjennomføring av intervju</i>	38
3.2.4 <i>Transkribering.....</i>	39
3.2.5 <i>Bearbeiding av datamateriale</i>	40
3.3 KVALITETSKRITERIER I STUDIEN	43
3.3.1 <i>Validitet</i>	43
3.3.2 <i>Reliabilitet</i>	44
3.3.3 <i>Etiske retningslinjer.....</i>	46
4. RESULTATER	47
4.1 RESULTATER FRA DOKUMENTANALYSE.....	47
4.1.1 <i>Normalplan av 1939.....</i>	48
4.1.2 <i>Forsøksplan av 1959</i>	49
4.1.3 <i>Mønsterplan av 1974.....</i>	51
4.1.4 <i>Mønsterplan av 1987.....</i>	53
4.1.5 <i>Læreplanverket for den 10. årige grunnskolen</i>	54
4.1.6 <i>Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.....</i>	56

4.1.7 Revidert læreplan fra 2012.....	60
4.1.8 NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8.....	62
4.1.9 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.....	67
4.2 RESULTATER FRA FORSKNINGSINTERVJUER	72
4.2.1 Holdning til og forståelse av dannelsbegrep i LK20.....	73
4.2.2 De tverrfaglige temaene	76
4.2.3 (Allmenn-) danning.....	77
4.2.4 Medbestemmelse.....	79
4.2.5 Selvbestemmelse	80
4.2.6 Solidaritet	82
5. DISKUSJON.....	85
5.1 HOLDNING TIL OG FORSTÅELSE AV DANNINGSBEGREP I LK20	85
5.2 DE TVERRFAGLIGE TEMAENE.....	93
5.4 MEDBESTEMMELSE	100
5.5. SELVBESTEMMELSE.....	104
5.6 SOLIDARITET	108
6. KONKLUSJON.....	112
6.1 KONKLUSJON PÅ PROBLEMSTILLING.....	112
6.2 METODISK KONKLUSJON	117
VEDLEGG.....	125
VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE	125
VEDLEGG 2 ROS-SKJEMA	128
VEDLEGG 3 SAMTYKKEERKLÆRING	129
VEDLEGG 4 VURDERING FRA NSD.....	133

1. Innledning

En vesentlig del av lærerens oppdrag er å realisere formålet for opplæring i skolen i henhold til Opplæringsloven (1998). Med hjemmel i opplæringsloven § 1-5 finner vi 'overordnet del' som en del av planverket, der verdigrunnlaget og prinsippene for opplæringen beskrives. Den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017, og utdyper at "Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst." (Udir, 2017, s. 2). Skolen skal være med på å danne hele mennesket og gi muligheter til den enkeltes læring for utvikling av sitt potensial (Bjørnsrud og Nilsen, 2021, s. 73). Utdraget beskriver en stor oppgave fra alle inkluderte ledd. Kanskje viktigst av alt er den oppgaven som blir gjort i møte med de opplæringen skal ramme. Vi kan si at læreren spiller en avgjørende rolle i oppgaven om å skape et læringsmiljø som støtter dannelse og motivasjon for læring, og er min inngang til dette studiet.

'Danning' (dannelse) har en sentral plass i den overordnede delen av verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Det er et overordnet mål for skolen som en pedagogisk institusjon. Ifølge Ommundsen (2022) er begrepene 'danning' (Bildung) og 'allmenndanning' (Allgemeinbildung) knyttet til utdanning, oppdragelse og sosialisering (s. 151). Danning som et didaktisk begrep innebærer at elevene i undervisningen utfordres på praktiske, kroppslige, kognitive, emosjonelle og sosiale områder. I tillegg skal de utforske og erfare hvordan deres holdninger, ferdigheter og kunnskap brukes i det demokratiske fellesskapet utenfor skolens vegger.

Selv om kroppsøving ikke eksplisitt beskrives som et 'allmenndannende' fag i norske læreplaner, blir dannelsesbegrepet likevel videreført som et av flere prinsipper som opplæringen skal bidra til (ibid.). I tillegg til gode lærere og planlegging, spiller det faglige innholdet en viktig rolle i elevenes personlige utvikling, fremtidige valg og deltakelse i det demokratiske samfunnet. Hvilket grunnlag elevene får av respekt, tillit, krav og utdanning som fremmer danning og lærelyst, er derfor avgjørende for det samfunnet vi går i møte (Kunnskapsdepartementet, 2015).

En antagelse basert på min egen forståelse av danningsbegrepet er at selv etter å ha påbegynt en mastergrad i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk, er det fortsatt uklart hvordan jeg gjennom undervisningen kan sikre at jeg oppfyller formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998). Jeg tror at danningsbegrepet kan tolkes på ulike måter enn det som var utgangspunktet da dokumentet ble vedtatt. Esser-Noethlichs og Løndal (2022) påpeker også at det fortsatt er behov for undersøkelser av hvordan kroppsøving undervises i Norge (s. 210).

Basert på min antagelse om at kroppsøvingslærerens arbeidsdokument kan dra nytte av en oppklaring av sentrale begreper, samt forvirringen og usikkerheten som oppstår rundt fagets praktisering, har jeg en interesse for å utforske dette nærmere. Som en vesentlig del av fagets verdi og legitimitet i skolen, ser jeg behovet for å undersøke hvordan begrepet blir anvendt i styringsdokumenter tilknyttet kroppsøving, og nødvendigheten av å belyse hvordan lærere i skolen forstår og praktiserer begrepets bidrag til undervisningen.

1.1 Problemstilling

Det å skulle stå til ansvar for at skolens formål gjennomføres i henhold til loven, kan oppleves som et stort ansvar. For det å skulle legge til rette for at hver enkelt elev skaper en positiv læringsidentitet krever planlegging og innsats fra alle inkluderte ledd. Hjordemaal og Jordell (2011) peker på at dagens lærer-studenter ønsker større kobling mellom ens egen utdanning om danning i utdanning, og den praktiske gjennomgangen av hvordan dette egentlig bør gjøres (s. 5). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanninger fra januar 2010 nevner “danning” kun som ett av ni perspektiver som burde sikres i utdanningene (ibid., s. 6). På bakgrunn av det som er forklart i denne introduksjonen har jeg utarbeidet en utforskende problemstilling som ønsker å se på fremstillingen av danningsbegrepet og praksisen det blir tillagt i skolen:

Hvordan er danningsbegrepet fremstilt i norske styringsdokumenter i tidsrommet 1930-2020, og hvordan blir begrepet forstått og anvendt av et utvalg kroppsøvingslærere?

Problemstillingen har både et teoretisk og empirisk utgangspunkt, der jeg har blitt nødt til å se den som to gjensidig avhengige deler. For å besvare den første delen har jeg valgt å gjøre en analyse av styringsdokumenter. I dokumentanalysen ser jeg på hvordan danningsbegrepet og tilhørende terminologi er blitt fremstilt, og hvilket verdiinnhold som vektlegges. Jeg har først og fremst fokusert på Læreplanverket og læreplanen i kroppsøving, men har også sett på annet relevant materiale og litteratur som kan belyse problemstillingen. Hensikten med dette er å gi meg (forskeren) innsikt og kunnskap om hvordan begrepet tidligere har vært, og blir i dag fremstilt av Kunnskapsløftet 2020.

Den andre delen av problemstillingen forsøker å kombinere resultater fra dokumentanalysen, med det å skulle besvare hvordan et utvalg kroppsøvingslærere forstår og anvender begrepet i sin undervisning. Det er en praktisk tilnærming og har utgangspunkt i forskningsintervjuer. Det empiriske bidraget, kombinert med funn i dokumentanalysen, vil være grunnlaget til diskusjon og svar på problemstillingen. Studiens kombinasjon av både dokumentanalyse og forskningsintervju gir meg muligheten til å diskutere funnene i materialet til å kunne utfylle hverandre i en fullstendig diskusjon.

1.1.1 Forskningsspørsmål

Jeg har formulert fem forskningsspørsmål som har i oppgave å operasjonalisere problemstillingen. Det ser jeg som viktig fordi jeg har en relativt bred problemstilling. Forskningsspørsmålene peker også mot det teoretiske ståstedet til oppgaven:

1. Hvordan fremstilles danningsbegrepet i sentrale styringsdokumenter og læreplanverk mellom 1939-2020?
2. Hvordan kan fremstillingen være med på å influere et utval kroppsøvingslærere sitt bruk av læreplanen i kroppsøving?
3. Kan danningsbegrepets historiske fremstilling ha vært med på å influere hvordan formålet i kroppsøving forstås i dag?
4. Hvilke refleksjoner har et utvalg rundt kroppsøvingsfagets (allmenn-)dannende funksjon i sin undervisning?
5. Hvilke likheter og ulikheter finnes i hvordan et utvalg beskriver at de underviser i tråd med Klafkis (2001) tre grunnbestemmelser i allmenndanningsbegrepet?

1.2 Didaktikkens rolle

Skolens offisielle begrunnelse som virksomhet innebærer flere ulike oppgaver, der en av de viktigste sies er å formidle allmennkunnskap. Det er en arena de fleste av oss forbinder med læring. Læring er en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaringer, og følger oss hele livet; på fritiden, foran skjermen, på skolen, når vi er i aktivitet, i et arbeid, eller når vi er med venner. Det som skiller læring på fritiden fra læring som skjer på skolen er at læring på skolen foregår under systematiske programmer, der læreplaner beskriver hva som skal læres (Imsen, 2016, s. 57).

Lærerrollen kan etter Meld. St. nr. 11 (2008–2009, 12) defineres til å være “summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid.” (s. 30). Rollen står i et komplementært forhold til elevrollen, som betyr at elevenes innfrielse av krav og forventninger spiller inn på yrkesutøvelsen til læreren. Det betyr også at det er utforming og praktisering av elevenes rolle som er en av de viktigste faktorene for virkningen av at en lærer gir god eller dårlig undervisning (gjengitt i Dahl, 2016, s. 30). ‘Danning’, og i det hele tatt lysten til å bli dannet, er gjerne resultater av opplevelse av mestring og tilstedeværende av motivasjon, og skal ta hensyn til elevenes erfaringer og forutsetninger for læring for å oppnås.

Valg av innhold i skolefagene bør skje i lys av allerede etablerte erfaringer, og burde bli tatt hensyn til i pedagogikken og didaktikken elevene utsettes for. Lærerens oppgave er dermed å forberede elevene for livet utenfor skolen og initiere læringssituasjoner slik at elevene utvikler allmenndanningsevner. Oppgaven understreker viktigheten av didaktiske forståelse, undervisningspraksis, et faglige skjønn, og ikke minst forståelse av fagets styringsdokumenter. Lærerens praksis formidler i stor grad faglige verdier så vel som læringsaktiviteter, og studier på feltet viser at det kan påvirke hvordan elever viser engasjement, og får lyst til å lære (Lyngstad, 2023, s. 121).

Allmennkunnskap er ofte et resultat av læring, og kan føre med seg å påvirke hvordan vi ser dynamiske fenomener, som ‘danning’, så vel som naturvitenskapelige funn.

Læringsprosessen er derfor en viktig faktor for hvordan vi forstår fenomener og betydningen av dem, og er slik med på å forme danningsbegrepets posisjon i skolen. Vi kan skille mellom begrepene 'læring' og 'undervisning', der undervisning er det som skal tilrettelegge for elevenes læringsprosesser. Ifølge NOU 2015: 8 er danning noe som skjer når man lærer, og kan på den måten også bli et formål i undervisningen, sammen med overføring av allmennkunnskaper.

Men danningsbegrepet har med likhet til det vi i dag kjenner til som allmennkunnskap, hatt ulike betydninger avhengig av kontekster og diskurser. I skolen har begrepet tidligere vært tilegnet både ett, to og tre forskjellige innhold. På den ene siden har begrepets verdi betydd at skolen skal bidra til at elevene skal tilegne seg og beherske det samfunnet anser som verdifulle kunnskaper, holdninger og verdier. For det andre forstås det av Straume (2013) som "en form for danning som innebærer at subjektet er i stand til å stille spørsmål ved gyldigheten av og berettigelsen til alle aspekter ved sin egen danning" (s. 29). Den tredje forståelsen av dette utsatte begrepet er en sammensmeltning av begge disse, og Løvli (2003) hevder det er en forståelse som også inkluderer evnen til å takle forskjeller i samfunnet (s. 347).

Historiske forandringer av danningsbegrepet, samt utvikling av samfunnet har gjort det vanskelig å definere i korte trekk hva lærerens oppgave egentlig er (Straume, 2013, s. 29). Min studie skal ikke gjøre rede for alle begrepets sider og betydninger, men tar utgangspunkt i å lese styringsdokumenter med utgangspunkt i tre danningsteorier jeg presenterer i neste kapittel.

2. Teori

Den første delen av dette kapittelet undersøker og gjør rede for didaktiske teorier om danning. Utgangspunktet er å beskrive danning som en prosess og som et fenomen, og i studien er det tatt utgangspunkt i at Wolfgang Klafkis (2001) teori, 'kategorial danning', er den som best beskriver skolens verdigrunnlag. Det er fordi den dekker ulike aspekter ved fenomenet, og fordi det er skolens offisielle utgangspunkt. Men i dette kapittelet blir det først gjort rede for den historiske analysen presentert på feltet. Uten denne vil det jeg anser som viktige aspekter i studien, falle bort.

Klafkis (2001) analyse av dannelsbegrepet kan tolkes både i filosofiske og pedagogiske sammenhenger, der vi plasserer de i to hovedretninger; material- og formal danningsteori. 'Material danningsteori' har fokus på at det er gjennom formidling av kunnskaper, holdninger, og estetiske verdier at elevene dannes. 'Formal danningsteori' tar utgangspunktet i subjektive behov elevene har for å utvikle sine iboende kroppslige, emosjonelle og kognitive krefter (gjengitt i Esser-Noethlichs, 2019, s. 54). Det er med andre fokus på at man dannes gjennom å utvikle elevenes evner, kropp og ferdigheter, og innholdet i undervisningen spiller en mindre rolle. Foreningen av de to hovedretningen skjer i den 'kategoriale danningsteori' (Klafki, 2001, s. 15).

I den kategoriale danningsteorien forsøkes det å integrere de verdige elementene fra de to teoriene, med grunntanken om at en grundig tilegnelse av vesentlig innhold også kan være med på å utvikle evner og metodeferdigheter (gjengitt i Straum, 2018, s. 37). Klafki (2001) mente at for at danning skal kunne skje hos eleven, måtte all læring og undervisning eleven deltar i være fundert i dannelsbegrepet. Han kaller teorien for 'kategorial danning' fordi det innebærer at mennesket ser 'kategoriene', eller 'feltene', i samfunnets kultur eller i andre fagområder. Opplæringen i skolen skal ifølge teorien ikke påtvinges, men planlegges og deretter tilrettelegges dannelsprosesser i elevene. Dannelspotensialet må med andre ord allerede tas betraktning til i planleggingen av undervisningen (Esser- Noethlichs, 2019, s. 51).

Klafki (2001) peker også på Kants (2003) beskrivelse av 'kultivering av mennesket'. Der peker han på samspillet mellom individ og kultur. Vi kan derfor også knytte danning til 'det kultiverte mennesket'. Ifølge Klafki (2001) er det en sammenhengende prosess, der resultatet er dannelsen av både kunnskap, erfaringer og opplevelser. I krysningen mellom teorien og didaktikken i skolen, finner vi en tosidig dialektisk prosess der eleven møter innholdet, og innholdet møter elevene. I praksis vil eleven i stedet for å skaffe seg litt kunnskap over et stort område, velge et mindre område som er noenlunde typisk eller representativt for det store området, og undersøker det mer i dybden (gjengitt i Solerød, 2012, s. 99). Innholdet som kan fremme det Klafki beskriver som "dobbeltsidige åpningen", er det vi kan kalle 'eksemplarisk undervisning' (Klafki, 2001, s. 15):

'Danning er essensen av prosesser der innholdet, som fysisk eller åndelig virksomhet, 'åpner' seg. Og denne prosessen er, sett fra en annen side, ikke noe annet enn det å selv bli åpnet, det vil si at et menneske blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet.' (gjengitt Straum, 2018, s. 36).

Teoriene vil bli brukt som utgangspunkt i dokumentanalysen og forskningsintervju, og som et holdepunkt i analyse grunnet begrepets utgangspunkt i skolen. Funn og analyse vil bli behandlet med utgangspunktet i at dannelsesbegrepet best beskrives gjennom teorien om kategorial danning. Men for å tilegne seg en helhetlig forståelse av det danningsteoretiske ståsted Klafki (2001) beskriver, er man først nødt til å kjenne til tankegangen bak material- og formal danningsteori.

1.1 Den materiale danningsteori

Ytterpunktet på den materiale siden er en teori som bygger på at eleven stiller som en tom beholder, der samfunnsmessig og kulturelt innhold skal fylle tomrommet. Den fremstiller at det objektive innholdet har en absolutt betydning i danningen, og det er avgjørende hvordan innholdet presenteres. Metodikken av undervisningen er dermed også sentral i teorien om material danning. Men det er viktig å påpeke at teorien ikke hevder at menneskelig vekst kun skjer gjennom overføring av material kunnskap. Det vesentlige er ikke å tilegne seg innholdet. Det er at elevene modnes gjennom å utvikle sine evner og anlegg gjennom møte med innholdet. Når evnene modnes gjennom møtet med innholdet, kan de i senere situasjoner

bruke kunnskapen i situasjoner som voksenlivet innebærer (gjengitt i Straum, 2018, s. 32). Man kan med andre ord si at undervisningen skal gi tilskudd til elevenes kropper og foreliggende evner.

Måten å se på denne danningsteorien forutsetter en filosofisk-antropologisk posisjon, der vi må anse eleven som en bærer av evner og krefter, forutsatt av kroppens biologi. Et eksempel i en kroppsøvingsfaglig kontekst kan være at når eleven møter innebandy i opplæringen så vil det ikke ha betydning for deres evner i håndball, fordi det er forskjellige felt. Den materiale danningsteori trekker skille mellom evner innenfor spesifikke fagområder. Teorien hevder med andre ord at danning kommer fra det objektive innholdet eleven møter, der det er faktorer i innholdet og elevenes allerede eksisterende kunnskap som har betydning for dannelsesprosessen (Klafki, 2001, s. 178).

Utgangspunktet for den materiale danningsteori er ifølge Klafki (2001) mulig å dele i to; den danningsteoretiske *objektivismen* og teorien om det *klassiske*. Den danningsteoretiske objektivismen vektlegger hvilken kunnskap, sannhet og verdi som skal være normativ. Resultatet er en retning der sannhet må valideres i vitenskapen, og dermed det eneste verdifulle innhold i undervisningen (Hohr, 2011, s. 165). Klafkis (2001) kritikk mot objektivismen vektlegger først og fremst at den er historieløs. Den er historieløs i den forstand at innholdet løsrives fra konteksten og blir fremstilt som noe objektivt. For det andre mener han vitenskapelig kunnskap betraktes som objektive størrelser, og resultatet er at historisk og kulturelt betingede situasjoner blir oversett. For det tredje mener han at kunnskap som kan bidra til dannelsesprosesser hos elevene blir undertrykt av pugging, og tilegnelse av overflatekunnskaper (gjengitt i Straum, 2018, s. 33).

Skjervheim (1968) mener mennesket kan oppfattes som et objekt i situasjoner der de opptrer som et, og avviste med likhet til Klafki (2001) også den materiale danningstradisjon (gjengitt i Gaare, 2021). Avvisningen tar utgangspunkt i at objektivet i en situasjon defineres som det eller den eleven står ovenfor, eller en passiv gjenstand som beveges av ytre krefter eller objektive lover (for eksempel en basketball). Det skaper en fremmedgjøring, som finner sted eleven oppfatter samfunnet som forhåndsbestemt av naturlover. Ifølge Skjervheim resulterer

tilegnelsen av kunnskap i tråd med material danningsteori et udannet menneske, som er fremmedgjort både for seg selv og i sin situasjon. Konsekvensen er at elevene oppfatter seg selv som *objektivt*, fordi de står uten krefter til å kjempe imot de utenforliggende sosiale faktorene i situasjonen (ibid.).

Møtet kan ifølge Skjervheim skje på to måter, der eleven i ett av tilfellene blir satt i posisjon til å forstå den andres ytringer (gjengitt i Gaare, 2021). Elevene lar seg engasjere i situasjonen eller problemet, vender oppmerksomheten mot samme sak, og det oppstår en triangel mellom de to elevene og situasjonen/saken. Den andre måten er at eleven inntar posisjonen der de utelukkende fokuserer på å forholde seg til den andre eleven, og overser saken. Eleven blir en tilskuer av den andre eleven, og gir dem deres fulle oppmerksomhet. Fremfor å forstå den andre elevens livsverden, vil man snarer forklare og lete etter årsaker bak grunnen til deres syn på saken. Kritikken mot den materiale danningsteori er derimot at det menneskelige selvet ikke lar seg objektivere, men at det kan oppfattes som et avhengighetsforhold. Menneskelig eksistens kjennetegnes ved at man evner å reflektere over sin egen bevissthet. Som et uferdig menneske er eleven hele tiden nødt til å se seg selv fra et annet perspektiv for å kunne falle under betegnelsen det å være 'dannet' og pedagogikken eleven møter er bare medvirkende i prosessen (ibid.).

I teorien om det klassiske, blir oppmerksomheten derimot vendt bort fra det kognitive og instrumentelle, men heller i retning det moralske idealet og individets identitet (Hohr, 2011, s. 165). Det kulturelle innholdet er både historisk og sosialt forankret med relativ verdi, men er ikke det bærende elementet i dannelsesprosessen. Verdien av det klassiske avhenger derimot av innholdets verdi for eleven, og i hvilken grad det er meningsfullt for han eller henne (ibid., s. 166). Når vekselvirkningen mellom det eleven skal forstå og elevens forståelseshorisont stanser, er det ikke lenger bærekraftig for dannelsesprosessen. Forståelseshorisonten blir til en grense rundt det som skal forstås, der grensen gjør at ideologier og asymmetriske maktforhold i samfunnet blir vanskelig å identifisere på grunn av den snevre forståelseshorisonten. Eleven vil heller ikke oppleve frigjøring fra tradisjonelle tenkemåter, og miste muligheten til danningen som finnes i dette. Det resulterer i naive elever som lærer hvordan tilpasse seg samfunnet, i stedet for å møte det med et kritisk blikk.

Ifølge Skjervheim (1968) burde kommunikasjonen etterstrebe likestilt samhandling i det som inngår i elevenes læring- og dannelse, for å kunne bli kalt det vi kjenner til som 'eksemplarisk undervisning' (gjengitt i Gaare, 2021). I dialogen mellom lærer og elever kan man til tider se den snevre forståelseshorisonten, ettersom det er naturlig ujevn fordeling av kunnskap og ferdigheter i fagområdet som skal læres. Eleven sier kanskje ikke imot læreren, fordi de tenker at 'læreren vet best'. Derimot i 'eksemplarisk undervisning' vil eleven kanskje innse at de ikke skal etterligne læreren på alle plan, men heller at deres utbytte i undervisning er å sammen nærme seg ny steg i begge sine dannelsesprosesser. Læringsrommet må opptre som et åpent og dialogisk kommunikasjonsfellesskap, der søken etter sannheten er et felles mål. Selv om man har ulik kunnskap, verdier og holdninger, kan det bidra til å skape en jevnbyrdighet på mellommenneskelig plan (ibid.).

1.2 Den formale danningsteori

Ytterpunktet i den formale danningstradisjon er en teori som vektlegger den subjektive utfoldelsen av opplæringen, der kulturelt og samfunnsmessig innhold ikke har egenverdi, men er et bidrag til elevenes opplevelse. Med andre ord skal elevene bli satt i posisjon til å se aktiviteten som noe de kan utvikle seg gjennom. Det kan til en viss grad oppfattes som induktiv tilnærming til aktiviteten, og kan kreve mye fra elevens deltagelse. Ifølge retningen skal de oppleve innholdet som subjektivt følte situasjoner, og vurdere det etter hvordan det bistår i å utvikle deres identitet. Klafki (2001) deler danningstradisjonen inn i to deler; teorier om *funksjonell* danning, og teorier om *metodisk* danning. Teorier om den funksjonelle danningen mener det mest vesentlige ved prosessen ikke er å tilegne seg et spesifikt innhold, men derimot modningen og utviklingen av de evnene og anlegget som elevene allerede innehar; både sjelelige, fysiske og åndelige latente evner. For eksempel viljestyrke, etisk dømmekraft og kreativitet. De iboende evnene utvikles i samhandling og møte med aktivitet i opplæringen, og kan deretter benyttes i nye situasjoner og utprøves i nytt innhold.

Metodisk danning kan representeres gjennom Dewey (1997), som mente at danning skjer når elevene utvikler sine egne evner, som tenkemåter eller teknikker for arbeid, som de kan få bruk for senere i livet. Det er en danningsteori som er gjort gjeldende innenfor håndverk- og tekniske fag. Dewey (1997) mente derimot at opplæringen i skolen er det moderne demokratiets grunnpilar, tuftet på elevenes iboende evner, kunnskaper og dømmekraft.

Demokratiet skulle skapes i fellesskap og samvirke, der erfaringer deles i at man kommuniserer med hverandre

og har en offentlig meningsdanning. Elevene rustes til voksenlivets utfordringer gjennom disse møtene, og utvikler sine allerede iboende evner (gjengitt Straum, 2018, s. 34). Danning kunne derfor ikke kun baseres på innhold slik material danningsteori hevder, men skapes i demokratiet. Retningen Dewey (1997) pekte til var opptatt av å studere handlinger i form av disse, som kunne bidra til å løse sosiale konflikter og bidra til bedre levekår (gjengitt i Solerød, 2012, s. 197). Han mente skolens oppgave skulle være å utvikle en slik borgerbevissthet, og at det måtte komme tydelig frem i undervisningen (gjengitt i Noddings, 2001, s. 57).

Klafki (2001) mente mennesket anses å utelukkende være en enhet kun bestående av evner og krefter, og finner noe støtte i Dewey (1997). Men kritikken til Klafki (2001) handler om at det finnes ingen metode forut et innhold, fordi innhold og metode er uatskillelig fra hverandre, som betyr at elevene ikke kan benytte seg av en universalmetode som setter dem i stand til et hvilket som helst innhold (gjengitt i Straum, 2018, s. 35). Han mente at erfaringer må rekonstrueres for at de skal gi en varig verdi og for å kunne bli anvendt i nye situasjoner. Han legger også til at frivillighet til å lære og et personlig engasjement fra det indre er en forutsetning for at erfaringer kan benyttes senere. Utgangspunktet for hans refleksjoner rundt begrepet er at didaktikken må bygges rundt eller på begrepet, og ikke i motgående retning. Bakgrunn for teorien er forankret i den historisk-hermeneutiske tradisjon, men lar seg stadig fornye av empirisk forskning og kritisk teori. Det resulterer i en åpenhet med evne til å samle tilsynelatende teoretiske motsetninger, og danner slik også nye teorier og perspektiver.

1.3 Den kategoriale danningsteori

Både de formale- og den materiale danningsteoriene rommer en kjerne av sannhet, men er ifølge Klafki (2001) ikke en fullverdig beskrivelse av dannelsesprosessen som skjer i i eleven (gjengitt i Straum, 2018, s. 36). Han kritiserte de to teoriene fordi han mente de benektet og undervurderte individets-, kulturens og fellesskapets egenverdi, og fordi de ser bort i fra deres gjensidige avhengighet, samt at de er hverandres forutsetninger. Et sted imellom finner vi

kategorial danningsteori, som mener kategoriene er bindeleddet mellom eleven og verden, der eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven tilbake (Hohr, 2011, s. 166). I teorien må man tenke seg til at danning er en prosess som utvikles i møtet mellom elevenes subjektive forutsetninger og erfaringer, og et ubestemt verdensbilde, som samtidig er kulturelt formidlet i brytningspunktet.

Kontinuiteten av erfaringer, og kunnskapen ifra tidligere erfaringer, er nødvendig for at nye læringserfaringer kan få vokse som kunnskap i eleven. Det innebærer ikke bare at læreren kjenner sine elever, men at elevene også selv er bevisste over egne evner og erfaringer. Det er det ikke alle elever som gjør, så det krever til tider en opptrening av bevisstheten. Men det skal ikke bare være kontinuitet i erfaringene, men de må også ha en mening og verdi for elevene, slik at de oppleves som engasjerende og relatere teori og praksis.

Kategorial danningsteori insisterer samtidig på at det både er interne og eksterne aspekter ved læringserfaringen det bør vies oppmerksomhet til. Det holder ikke bare at “leken er morsom her og nå”. En manglende relevans mellom innholdet og formidlingen av det er ofte å se i tradisjonell undervisning, og påpeker hvorfor det er viktig å kjenne til Klafkis (2001) prinsipp om ‘eksemplarisk undervisning’ (gjengitt i Noddings, 2001, s. 51). Det vi kan kalle eksemplarisk undervisning er i dag ofte resultat av opplæring i form av problemorientert-undervisning (Esser-Noethlichs, 2019, s. 54). Undervisningsmodellen kjennetegnes også som ‘*kritisk-konstruktiv didaktikk*’, og utgjør sammenhengen mellom det vi i senere kapitler blir kjent med som Klafkis (2001) tre grunnbestemmelser; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (ibid.).

Det å utvikle demokratiske evner hos elevene kan få en til å tro etter første tolkning at det foreligger en materialistisk dannelsesforståelse av samfunnet; at de bare skal *forstå* og *gjenforklare* hvordan samfunnet fungerer. Men her understreker Klafki (2001) at det ikke skal være et materialistisk dannelsesfokus i undervisningen. Den skal heller bidra til at elevene sysselsettes til å forholde seg til verden på flere måter; emosjonelt, sosialt, kritisk og moralsk. Teorien sikret på å skulle evne elevene i å kunne handle fra å ha innsikt i ulike løsningsforslag på konflikter og interesseperspektiver, slik at ‘det gode fellesskap’ sikres.

Opplæringen kan ses på som et synonym med vekst i fellesskap, og der selve veksten er et mål i seg selv. Det å i det hele tatt spørre “vekst i retning av hva?” er i strid med operasjonaliseringen av begrepet; som er at vekst tenderer mot mer vekst, og må ikke nødvendigvis handle om en spesiell vekstretning.

Teorien kan trekke linjer mellom et barns vekst som en elev i skolen. Men ofte blir livet til eleven ofret til fordel for framtidige goder, som et vitnemål. Formålet med undervisningen retter seg da heller mot det materialistiske målet, og kaster skygge over elevens interesser og formål i situasjonen. Det understreker viktigheten av bevisstheten i læringsaktiviteten, og ikke bare hvilken tidsmessig hensikt den gir til undervisningen som en aktivitet bare for å ‘fylle tomrommet i timeplanen’. Prinsippet er at erfaringer gjennom utdanning er progressive kun om det fører til vekst eller utvikling, som for eleven betyr å bli gjort dyktigere eller interessert i å søke nye erfaringer (Dewey, 1997, s. 90). Når Dewey snakker om erfaring i en pedagogisk sammenheng, er vekten på en hermeneutisk fortolkning av elevens personlige mening og sosial samhandling i erfaringen. Slike fortolkninger var progressive om de ble bygd på eller tilknyttet tidligere erfaringer, slik som når eleven reflekterer over den nye erfaringen opp mot den gamle erfaringen. Ifølge Klafki er dette essensen av ‘den dobbeltsidige åpning’ (gjengitt i Straum, 2018, s. 36).

Hellesnes (1975) anvender også begreper om bevissthet og forståelse, der han mener dannelse bør ses som både en påvirkning utenfra og en vekst innenfra (s. 17). Det er en prosess som innebærer at eleven deltar i fellesskap for å forstå seg selv og sitt indre, og ser seg selv i perspektiv av andre. Eleven får slik innsikt og mulighet til å modnes individuelt og kollektivt, personlig og som samfunnsborger (ibid.). Ettersom eleven alltid står i et gjensidig avhengighetsforhold til andre elever, vil det å være i dialogen at de får et bredere og rikere tak på virkeligheten. Og når eleven prøver ut sin forståelse av virkeligheten på andre elever i undervisning, og bringer sin forståelseshorisont nærmere den andres forståelseshorisont, oppstår en horisontsammensmeltning.

Sammensmeltningen går ut på at begge parter opplever forståelse og berikelse, som en følge av samarbeid, dialog og samspill (Hellesnes, 1992, s. 90). Kommunikasjonen mellom

sammensmeltningen bygges når elevene sosialiserer med hverandre og kulturen. Et resultat av dette er undervisningssituasjoner der vi ser tegn til ‘indre justis’ i et klasserom, som handler om at normer og regler utøves i fellesskap, uten at reglene er kommet fra læreren selv. Det skapes en kultur, og hvordan elevene klarer å tilpasse seg kulturen internaliseres, og gir seg til syne gjennom deres måte å opptre på. Forståelseshorizonten gjør at eleven kan forstå på nytt og på nytt, og det eleven allerede har forstått kan bidra til at noe nytt forstås. Hellesnes poengterer på denne måten viktigheten av fellesskapsdannende undervisning, som skal også føre med seg demokratiutvikling (ibid.).

Utdanningens mål er derfor mer enn bare utdanning i seg selv. Det trenger ikke nødvendigvis begrenses til å bare være én ting, men det kan både være et mål og et middel (gjengitt Noddings, 2001, s. 49). Danning er noe som vil kunne avdekkes av handling og dialog, og kjennetegner mennesket i egenskap av medmenneske, som en helhet. Det blir slik et relasjonelt begrep, og et resultat av læring gjennom sosialisering. Verdier er ikke bare medfødt, men også konstruert i og av fellesskapet. Elevens innpass i kulturen gjennom verdier og kunnskaper er en av skolens virkeområder, og kommer til syne i fremstillingen av verdien til demokratiet (gjengitt i Straum, 2018, s. 35).

Likevel må det ikke være sammenheng mellom utdanning og danning, der kunnskap kan tolkes både som subjektiv- og objektiv kunnskap. Noe kunnskap må individet beherske for å delta i samfunnets kultur, men det kan en ikke tilegne seg dersom det ikke gjøres på ens egen måte. Menneskelig evne til å tilpasse seg samfunnet kan derfor ses i sammenheng med at utdanning er både et mål og middel i en dannelsingsprosess. Det kan med andre ord sies at elevene skal ikke gis opplæring i å tilegne seg allmennkunnskap, men at de skal lære å lære. Og innholdet i opplæringen tilpasses etter elevens nivå (klassetrinn).

Begrepene “*tilpasset*” og “*dannet*” forstås ikke som gjensidig utelukkende, og ikke i den forstand at elevene enten blir dannet eller tilpasset. Man kan godt tenke seg at de lærer seg å følge samfunnets normer og regler, men likevel evner å stille spørsmål ved dem. Vi kan gjerne anslå at en elev som dannes, reflekterer et individ med innsikt i samfunnet og som evner å tenke kritisk over hvorfor ting er som de er. Samfunnets tilstand er kjennetegn av en

viss kontingents, og de 'tilpassede' vil kunne utføre de rette handlingene uten å tenke over at det foreligger maktforhold og politiske prosesser bak dem. Derimot den 'udannede' er kjennetegnet av en subjektivisme, som at når det oppstår problemer vil de kunne oppleves som private og personlige. Det kan for eksempel være at eleven ikke føler mestring i det de antar forventes av dem, uten å være klar over at kulturen og diskurser i samfunnet er det egentlig som gjør at de ikke føler mestring (Hellesnes, 1975, s. 33).

Det er en tilstand av selvforskyldt umyndighet, der en annen har lagt forholdene som preger opplevelsen av situasjonen. Grunnen til at man kaller det selvforskyldt er fordi individet kan se situasjonens fulle bilde, men godtar at det er som det er (Kant, 2003; gjengitt i Hellesnes, 1975, s. 33). Derimot den kategorialt dannede er en som ser sin livsform både i det historiske og politiske perspektivet av samfunnet. Det betyr at individet ser de materielle vilkårlighetene som har fått situasjonen til å oppstå, og at det er diskurser, normer og regler som gjør at en må handle fornuftig for å komme godt ut av situasjonen (ibid.).

1.4 (Allmenn-) danning i kroppsøving

Foreløpig er det rimelig å mene at dannelsesbegrepet er mangetydlig, og i skolen deles det gjerne inn i tre målområder. Det første målområde er dens kvalifiserende målområde, som handler om at elevene skal lære å kvalifisere seg til et fag, et yrke eller lignende. Omtrent som at elevene i kroppsøving skal lære det som beskrives i kompetansemålene, der det i enkelte tilfeller er formulert i spesifikke ferdigheter. Det andre målområdet er sosialisering, som omhandler hvordan elevene skal øves på å ta del i samfunnet. Ifølge Klafki (2001) skiller det tredje målområdet seg fra de to andre. Det handler om personifisering, der det skal gis rom til utvikling hos eleven i form av selvstendighet og ansvar. I dag er det ofte den kognitive forståelsen av danning som dominerer undervisningen, og kunne med fordel gitt rom for en mer helhetlig forståelse av menneskedanningen (gjengitt i Ulvik og Sæverot, 2020, s. 37).

Ommundsen (2022) mener de erfaringene elevene får i kroppsøvingsfaget, som inkluderer motoriske bevegelser, mestring av bevegelse i spill, lek og idrett, kan bidra til viktig læring av det å være menneske, som sosial og emosjonelle evner. Det foregår som regel som implisitt læring, og skjer i og mellom mennesker som kommuniserer med omgivelsene, er

særlig erfart under aktivitet (ibid., s. 149). Motorisk erfaring, kroppslig bevissthet, og kunnskapen om tilegnelsesprosesser av dette blir elevenes inngangsbillett til deltakelse i lignende aktiviteter, og belyser hvorfor fenomenets fremtoning kroppøvningsfaget er interessant å undersøke (Ommundsen, 2022, s. 149).

I dag er det likevel ofte aspektet om danningens kvalifiserende målområde som dominerer undervisningen (gjengitt i Ulvik og Sæverot, 2020, s. 37), særlig når det er snakk om hva elevene vurderes ut ifra. Fagfornyelsen og LK06 åpnet først muligheten for å utnytte kroppøvningsfagets potensial som en arena for opplæring i samfunnsvesentlige kompetanser, der kategorial danning skal være utgangspunktet (gjengitt i Brattenborg og Engebretsen, 2013, s. 32). I planen var det beskrevet som at kroppøving skal være et 'allmenndannende' fag. Begrepet kjenner vi igjen hos Klafki (2001). Klafki (2001) sier allmenndanningsbegrepet handler om "å sette eleven i stand til å skape og omforme samfunnet, ansvarliggjørende det for fremtidige leve- og utviklingsmuligheter, og ikke bare kvalifiserer eleven til det samfunnet som foreligger akkurat nå" (s. 32).

Med andre ord har allmenndannelses-begrepet ifølge Klafki (2001) flere dimensjoner, og inngår i det han beskriver til å være et dannelsesbegrep som også kan benyttes i fremtiden. Han mener dette omfatter en mer helhetlig dannelsesprosess, enn hva dannelsesbegrepet gjør alene. Det skal for det første "være for alle", slik opplæringslovens paragrafer utgir det å være (ibid., s. 2). Det betyr at det ikke bare skal være for de under opplæring i skolen, men også elevene etter endt opplæring. I tillegg er allmenndannelsen sin hensikt å formidle en "felles kjerne av kunnskap og problemstillinger samfunnet står ovenfor både i dag og i fremtid".

Elevene bør i tillegg få utvikle allsidighet i dannelsen i alle grunndimensjoner for menneskelige interesser og evner, som defineres blant annet som det å ha evnen til etisk og politisk bedømmelse og handling, og evnen til oppfattelse, utførelse og dømmekraft (Jank og Meyer, 2015, s. 195). Det tredje momentet ved begrepet er "allmenn"-dannelse, som betyr at hele mennesket har rett til (allmenn-) dannelse i form av å utvikle alle sider ved sitt vesen, uavhengig av livsbakgrunn (Klafki, 2001, s. 69). En grundig redegjørelse for beskrivelsen og

begrunnelsen av det 'allmenne' ved allmenndannelsen, finner vi i Jank og Meyer (2015). Der redegjøres det for gjennom tre prinsipper (min oversettelse):

- *“Allmenndannelse er dannelse for alle, uansett bakgrunn, fødsel, klassetilhøring eller eiendom.*
- *Allmenndannelse er allsidig, som utvikler den enkelte på flest mulige områder - ikke kun innenfor bestemte spesialområder eller med fokus på et senere arbeid, men med hensyn til alle fysiske- og åndelige muligheter.*
- *Allmenndannelse er dannelse i “det allmennes medium”. Den enkelte oppnår dette gjennom tilegnelse av, og arbeid med menneskets tidligere og nåværende kulturelle aktiviteter i ordets videste forstand. Det er fordi menneskets kulturelle aktiviteter har gitt “muligheten for menneskelig selvbestemmelse, utvikling av menneskelig fornuft, menneskelig frihet eller deres motpart” (ibid., s. 170).*

Ifølge Jank & Meyer (2015) kan undervisningens danningspotensiale kan avdekkes gjennom den 'allmenn-didaktiske modell'. Den avdekker forutsetninger og muligheter, og avgrensar undervisning og læring på en anvendelig måte som muliggjør den tosidige dialektiske prosessen (ibid., s. 187). Elevene skal ifølge modellen få arbeide med ulike perspektiver og dilemmaer, som bidrar til utviklingen av kompetansene Klafki (2001) mener sammensmelter i danningsbegrepet nemlig evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (s. 69):

- Selvbestemmelse handler om å være evnen til å ta individuelle valg og ha egne meninger, for eksempel om mellommenneskelige relasjoner, valg av yrke, etiske overveielser, og religion.
- Medbestemmelse handler om å henvise til både muligheter og ansvar for å påvirke utformingen av samfunnsmessige, politiske og kulturelle forhold.
- Solidaritet handler om evnen å hjelpe mennesker som ikke har lik mulighet eller forutsetningen til selvbestemmelse og medbestemmelse. Klafki (2001) mener det kan være konsekvensen av ulike faktorer som samfunnsmessige forhold, undertrykkelse, politiske begrensninger eller underprivilegering, som hindrer at noen mennesker også kan ha disse mulighetene (ibid., s. 69).

Sammen bringer evnene allmenndannelsen til dannelsen av hele mennesket, både kroppslig, kognitivt, estetisk, håndverksmessig, etisk og med evne til å vurdere politiske avgjørelser. Det vil si at begrepet er en sammenheng av de tre evnene, som ikke bare handler om at elevens personlighet skal bli fullstendig fritt utfoldet, men skal ta del i et samfunn, med inngående kunnskap om tidstypiske problemer fellesskapet står ovenfor. Det kan dreie seg om problemer eller utfordringer som samfunnet til enhver tid står ovenfor, som krig, sosial ulikhet, vold og trøblete relasjoner, men også motsetninger som fred, bevaringen av fred, gode relasjoner, varme og kjærlighet.

Undervisningen skal, ifølge Jank og Meyers (2015) forståelse, resultere i at elevene utvikler evner innenfor de tre prinsippene gjennom at de jobber med nøkkelproblemer, og samtidig utvikler interesser og evner til demokratisk deltakelse (s. 188). Ifølge Kant (2003) er autonomiforståelsen en sentral forutsetning for demokrati, og evnen til å tenke kritisk og reflektert rundt den er nødvendig fordi verken stat eller skole er perfekte systemer (gjengitt i Sagdahl, 2023). Men for å se autonomi som en dannelsingsdimensjon, kreves en sosialkritisk dimensjon, også for å avsløre samfunnets og statens mekanismer som motvirker autonomi eller selvbestemmelse. Klafki (2001) relaterer evnen til selvbestemmelse og medbestemmelse til autonomibegrepet, der det må foreligge kontinuerlig kritisk refleksjon over relasjonen mellom samfunnets krav på den ene siden, og elevenes behov på den andre siden. Med andre ord må elevenes utvikling av kritisk tenkemåte vektas i opplæringen, gjerne gjennom problembasert-undervisning, for å sikre relasjonen elevene har til demokrati til praksis (Esser-Noethlichs, 2019, s. 66).

Klafki (2001) mente de formale dannelsesforventningene om subjektets selvrealisering ikke kunne innfris uten en autoritativ angivelse av et læringsinnhold med kulturell betydning. I kroppøvningsundervisning kan det for eksempel være i situasjoner der interessekonflikter oppstår. Konflikten får en kulturell betydning for elevene det oppstår mellom, der det handler om vilje og 'retten' på bestemmelse. Det er en naturlig del av samspill i samfunnet, og et resultat av mennesker som ønsker å uttrykke kulturelle meninger og verdier. Det kan være brytende og lammende, men også føre til engasjement, vekst, utvikling, og forbedringer hos elevene. Danning krever nemlig at man møter motstand, konflikt og dilemmaer. Det fremmer kritisk tenkemåte, og det gir elevene mulighet til å lære å håndtere utfordringer på lang sikt.

Så i stedet for å fjerne de problematiske sidene, kan det bli brukt til å koble det som skjer i undervisningen til større samfunnsproblemer (gjengitt i Esser-Noethlichs, 2019, s. 66). Vi kan derfor se konflikter som verken gode eller dårlige i seg selv. Det handler derimot om hvordan de evner å forholde seg til konflikt(er), og derfor viktig at de utvikler de rette verktøyene og egenskapene for å håndtere situasjonen. For slik vi vet er danning ifølge Klafki (2001) evnen til deltakelse og samarbeid, det å kunne vurdere og kritisk reflektere over ens egen og andres betydning for fellesskapet, samt å opptre demokratisk for å sikre at de demokratiske prinsippene får bestå og utvikles videre, til tross for konflikt.

I dagens skole er det ofte man har tverrfaglige perioder, som går ut på at man i perioder arbeider med de samme temaene på tvers av fag. Og når elevene får i oppgave å arbeide med problemstillinger og temaer som krever ulik fagkompetanse, kalles det for 'flerfaglighet'. Utvalget i NOU 2015: 8 mente det var tre flerfaglige temaer som er særlig viktige i fremtidens skole, og som burde være tydelige i læreplanverket for å bidra til skolens formål oppnås. De tre temaene er henholdsvis; bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet, og folkehelse og livsmestring (s. 12). I dagens planverk er 'det flerkulturelle samfunnet' erstattet med 'demokrati og medborgerskap', men innholdet er ganske likt. Vi kan fremdeles si at tanken om at det finnes dannelsespotensiale selv i konflikt enda er relevant. Relasjonen elevene får til samfunnet skal muliggjøres gjennom temaene, og i kroppsøving særlig gjennom det naturlige samspillet de får med hverandre. Sikringen av relasjonen sørges samtidig for i fagets kjerneelement "deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter", og det tverrfaglige temaet "demokrati og medborgerskap".

Men elevens deltagende rolle er avgjørende for utviklingen av evnen til selvrefleksjon. Det kan være en av årsakene til hvorfor elevenes innsats også inkluderes som en av grunnlag for vurdering i faget (Udir, 2021a, s. 2). Ifølge planverket er innsats i faget knyttet til elevenes øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel. Planen mener det er nødvendig å vise innsats for å fremme læring hos seg selv og andre (ibid.). Deltagelsen muliggjør også posisjonen til å utvikle klokskap (klok dømmekraft). Klokskap er en dannelseskvalitet vi finner i kroppsøvingfagets tidligere bruk av fair play-begrepet, og er vanskelig å bare skulle lese seg opp på. Gjennom utforskning av kulturelle mangfold gjennom

bevegelsesaktivitet kan de bli kjent med rammer og forutsetninger, konkurranse, fair play og regler.

Konstruktiv deltakelse og inkludering av andre er derfor sentralt, som på lengre sikt handler om utviklingen av sosial, emosjonell, motorisk og fysisk kompetanse. Medbestemmelsen og medansvaret elevene får delta i, samt kritisk refleksjon om vilkår for deltakelse og samarbeid, utvikler deres allmenne kunnskap om hva demokratisk deltakelse faktisk innebærer. Men i dag finner vi ikke begrepet “allmenndanning” i læreplanen, slik man gjorde tidligere. Likevel kan man si at begrepets plass i planverk viser at danningsbegrepet stadig rommer mer innhold. Ifølge NOU 2015: 8 kan ‘*allmenndanning*’ betraktes som et minstemål av ‘*allmennkunnskap*’, kulturell forståelse og kulturelle tenkemåter som anses å være vesentlige for alle inkludert i et samfunn. Det nærliggende begrepet brukes ofte i skolesammenheng, og kommer nært innholdet til begrepets forgjenger.

Elevene skal gjennom opplæringen i kroppsøving oppmuntres til kommunikasjon med omgivelsene, undersøkelsesglede og opplæres til å bidra til å konstruere felles verdier og kunnskaper tilpasset deres kulturelle liv. Dette poengteres i planverkets formål med opplæringen (Udir, 2017, s. 10). Med andre ord skal skolen viktigst av alt bidra til fremtidens demokratiske samfunn. Demokratiet er ikke en tilstand, men en prosess, og reglene innenfor må være under forløpende undersøkelse, revisjon og nyskaping. Akkurat slik en undersøger hypoteser i søken etter sannhet. Elevene må med andre ord også selv bidra til å ta skritt inn i fagets verden, det er ingen som kan gjøre det for dem (gjengitt i Dahl, 2016, s. 30). Opplæringen i kroppsøving kan bare gjøre så mye for eleven, og resten må eleven gjøre selv. Innholdet i grunnopplæringen forutsetter med dette utgangspunktet at det finnes en bredde over det hele (ibid., s. 40), der oppgaven i kroppsøvingsfaget kan konkretiseres til å være å skulle veilede elevene til å bli gode deltakere.

Klafki (2001) presenterer allmenndanning som det mest omfattende målet, og står for materialet som i denne oppgaven etablerer en relasjon mellom undervisningen som gis i skolen og dannelsesmandatet virksomheten har. Med mine ord ville jeg definert både dannings- og allmenndannings-begrepet i skolen handler om noe kroppsøvingen skal strekke seg etter.

Vi kan si at faget skal organiseres slik at allmenndanningen kan skje, og det er slik den bidrar til det større danningsbegrepet. En lærer i kroppsøving kan bidra til at hvert enkelte individ hjelpes i prosessen, og skal legge det til rette på en måte som etter grunnbestemmelsene skal inkluderer alle. En kan med andre ord si at allmenndanning er skolens opplæring til danning, og det er derfor naturlig å skulle tenke at begrepet også hører hjemme i kroppsøvingsundervisningen, så vel som i andre klasserom.

3. Metode

I dette kapitlet beskriver jeg metoden for min studie. For å undersøke problemstillingen er det først hensiktsmessig å gjøre en dokumentanalyse av dannelsbegrepets fremstilling i planverk i tidsrommet 1939-2020, og i relevante dokumenter med en tilknytning til kroppøvingfaget. I gjennomgangen og analysen kan jeg identifisere endringer i hvilket dannelsinnhold som er representert i de ulike periodene. Men ettersom problemstillingen samtidig forsøker å gripe fatt i de menneskelige erfaringene rundt et fenomen, vil jeg gjøre en kombinasjon av dokumentanalyse og forskningsintervju.

Kombinasjonen av metodene jeg bruker bygger på mine teorier om tolkninger (hermeneutikken) og de menneskelige erfaringene som beskrives (fenomenologien). Både dokumentene og informantene vil bli forstått ut ifra det ståstedet jeg har som forsker (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 88). I følgende underkapitler vil jeg derfor først beskrive hvordan jeg har gjort dokumentanalysen, der jeg gjør rede for dokumentutvalg, hvordan jeg har systematisert og gjennomført analysen, og presentasjonen av den. Dokumentanalysen kan i utgangspunktet ses på som et forarbeid til forskningsintervjuene. Jeg har vektlagt å gjøre det på en mest mulig transparent måte for å kunne sikre kvaliteten i studien.

3.1 Dokumentanalyse

Jeg har valgt å først gjøre rede for den kvalitative dokumentanalysen fordi jeg bruker resultatene til å senere tolke resultatene ifra forskningsintervjuene. Det betyr at jeg i arbeidet med denne studien først gjennomførte dokumentanalysen, og dermed fikk grunnlaget jeg behøver for å kunne forstå og se sammenhenger i forskningsintervjuene. Jeg har en hermeneutisk tilnærming til dataene, som innebærer et fokus på fortolkning og forståelse. Studien har krevd at jeg som forsker også tilegner meg en førforståelse, og jeg kan omtrent si at jeg også undersøker min egen forståelse av fenomenet. Både dokumentene og informantenes forståelse blir tolket ut fra min oppfatning (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 88), men likevel er det overordnede målet å få frem den betydningen av dataene, og se delene i dokumentene i sammenheng med hverandre med et mest mulig objektivt syn.

Dokumentene blir mitt arbeidsmateriale, men resultatene ifra den har også en funksjon i å hjelpe meg til å forstå hvordan utvalget forstår danning i kroppsøving. Da kan jeg gjennom å ha analysert dokumentene, kunne bruke resultatene til å identifisere mønstre, likheter og ulikheter i hvordan utvalget forstår dannelsbegrepet i undervisning. Det lar meg se om deres forståelse kan spores tilbake til den historiske fremstillingen av fenomenet i dokumentene. Jeg bruker dermed en kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi i min studie. Hermeneutikken hjelper meg med tolkning av informantenes forståelse av dannelsbegrepet og fenomenologien hjelper meg å forstå informantenes erfaringer med begrepet. Det inkluderer hvordan dannelsbegrepet har blitt definert, hvilke verdier og målsettinger som har blitt knyttet til det, og hvordan det har blitt koblet til kroppsøvingfaget.

3.1.1 Dokumentutvalg

I min studie er det vesentlig å finne dokumenter tilknyttet kroppsøvingfaget. Jeg ser ulike styringsdokumenter i skolen til å være aktuelle for det formålet. De dokumentene det omfatter er planverk med læreplaner i kroppsøving i tidsrommet mellom 1930 og 2020. Det inkluderer læreplanens overordnede del, som også er nevnt tidligere. Funksjonen til planverket og de fagspesifikke læreplaner har alltid vært å beskrive den kompetansen opplæringen skal ta sikte på å inneholde. Vi kan derfor si at det er noen av de viktigste styringsdokumentene i faget. Analysen av disse dokumentene gjør ikke nødvendigvis rede for hvilket dannelsinnhold som representeres i opplæringen, men derimot hvilket dannelsinnhold som opplæringen skal representere.

Nyere planverk finner man på Udir sine hjemmesider, men når det gjelder Læreplanen fra L97 og eldre planverk, blir man gjennom Udir referert videre til Nasjonalbiblioteket. I analysen ønsker jeg å gi størst plass til de nyere planverkene, ettersom det er de dokumentene som utvalget i denne studien har vært tilknyttet i nyere tid. Men i tillegg til planverkene har jeg sett to andre dokumenter som viktig å analysere. De to dokumentene omfatter rapporter arbeidet frem av Ludvigsen-utvalget. Rapportene, Delutredningen NOU 2014: 7 (Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag) og hovedutredningen NOU 2015: 8 (Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser), ble skrevet for å legge frem analysen av innføringen og arbeidet med Kunnskapsløftet av 200 (LK06). I min vurdering har jeg sett disse til å være objektive i forhold til planverkets innhold, men som et supplement til å både

forstå skolens dannelsingsmandat og arbeid med planverkene. Begge rapportene finner man på regjeringen sine hjemmesider.

Datainnhenting til dokumentanalysen er kritisk vurdert opp mot deres innhold, og relevans. De er troverdige ettersom de er publisert fra etablerte kilder, men er likevel utsatt for å bli tolket feil. Mangel på forståelse av dokumentene kan påvirke tolkningen av dem, og knytter seg gjerne til et skjevt utvalg av perspektiver. Om jeg kun forholder meg til dokumentene, kan det resultere i at viktige perspektiver blir utelatt, til tross for at de kunne vært med på å gi et nyansert bilde i analysen. Derfor har jeg i analysen også tatt høyde for tidligere forskning på fagfeltet. Det er fordi jeg ser et dokumentutvalg til å være noe som delvis også skjer under datainnsamlingen, og har resultert i at jeg har funnet forskningsmateriale jeg vurderer som relevant for resultatet. Dette kan være med på å sikre at jeg forstår dokumentene, og hva de har ment i formuleringene. Det kan også være til hjelp i å vurdere virkningene av hvordan praksisen i kroppsøving har utviklet seg i takt med dokumentenes fremstilling av dannelsingsbegreper, og et tilskudd til å forstå resultatene i forskningsintervjuene.

Det er viktig å være klar over at et datamateriale kan gi ulike resultater basert på hvem som leter, noe som også vil være fremtredende i denne dokumentanalysen. Om jeg leser læreplaner som en sammenhengende tekst åpner det for å se på strukturen av hvordan de er oppbygde, og hvilke ord det er valgt for å beskrive fagets mål. Leser jeg de som politiske tekster vil jeg kunne identifisere politiske idéer som inspirerte planene. Jeg har valgt å gjøre sistnevnte, samtidig som jeg ser de med et postmodernistisk blikk der jeg ønsker å identifisere hvilke verdier og kulturer som lå til grunne for innholdet. Det er fordi læreplaner kan bli forstått på ulike måter, og tolket sådan. Ifølge Thagaard (2013) kan dokumentanalysen nemlig beskrives å skille seg fra data jeg har innhentet, ved at dokumentene er skrevet for et annet formål (s. 59). Det vil si at jeg analyserer dokumenter som ikke analyserer fenomenet selv, som er alle skriftlige kilder jeg har tilgjengelig (ibid.).

Tilnærmingen til dokumentene innebærer med andre ord at jeg tar hensyn til de historiske, kulturelle og språklige kontekstene dannelsingsinnholdet viser seg i. Derfor er det viktig at jeg velger dokumenter som kan hjelpe meg i å berike en helhetlig diskusjon av både resultatene i

dokumentanalysen og i forskningsintervjuene. I arbeid med teorikapittelet har jeg opparbeidet meg en forståelse for begrepets mange teoretiske utgangspunkt, og hvordan det kan komme til syne i formuleringer jeg finner i primærdokumentene. Men på bakgrunn av at jeg ikke ønsker en ensidig tolkning av dokumentene, har jeg også valgt å se til relevant forskningslitteratur i fagfeltet som også fremlegger en analyse av dokumentene. Dokumentene blir slik vurdert opp mot eksisterende kunnskap jeg finner i disse kildene, så vel som min forståelse av dem. For innhenting av mer data er det tatt høyde for inklusjonskriterier:

Kriterier	Begrunnelse
Må ha en tilknytning til norsk skole eller idrettspedagogikk.	For å begrense meg til norsk skole eller idrettspedagogikk kan jeg utelukke forskning som handler fenomenet i andre kontekster, og slik begrense søket i litteratur.
Må være fagfelleverdert.	For å sikre at tekstene er solide kilder, og følger etiske forskningskriterier, og er godkjent av samtlige forskere.
Bør være gjort etter LK06 (12-13 år gammel), med unntak av læreplaner og læreplanverk.	Ettersom jeg undersøker fremstillingen av danningsbegrepet i vår tid, ønsker jeg forsknings som tar utgangspunkt vår tids fenomensforståelse.
Må være skrevet eller oversatt til et språk jeg behersker; norsk og engelsk.	Det er viktig at artiklene er skrevet på språk jeg forstår, for forståelsen av dem. Noen ganger skrives det om norsk skoleforskning på engelsk, og det er derfor norsk og engelsk jeg begrenser meg til.

Da jeg valgte å se til forskning på fagfeltet til min studie, vektla jeg betydningen de vil ha for min analyse av danningsbegrepets fremstilling i planverket. Tekstene er mer eller mindre alle vektet av meninger om planene, noe jeg også var klar over da jeg leste de. Det har jeg også tatt høyde for, og har analysert planene til syvende og sist etter hva jeg oppfatter de å representere av danningsinnhold. Forskningen jeg har inkludert er offentlige dokumenter, i likhet med planverk og rapportene etter Ludvigsen-utvalget.

3.1.2 Bearbeiding av datamateriale

Til nå er det gjort rede for dokumentutvalg og valget om inkluderingen av relevant forskningslitteratur. I dette underkapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg systematiserer og

analyserer dataene. Jeg analyserer på en abduktiv metode, som innebærer en kontinuerlig prosess i å rette blikket på materiale og se tilbake til de teoretiske perspektivene. I studien har jeg systematisert og analysert dataene i fire steg, etter eksempel på analyseskjema presentert i Christoffersen og Johannessen (2012, s. 88).

Steg 1: Jeg startet med å beskrive konteksten for materialet for å få en oversikt over det innsamlede datamaterialet. Men før jeg gjorde dette skrev jeg ut deler av dokumentene jeg så til å ha en mening om kroppsøving eller danningsinnhold. Det gjorde jeg for å kunne sortere dokumentene etter alder, og fysisk kunne bla i dokumentene samtidig som jeg markerte interessant innhold med penn. Denne gjennomgangen gjorde at jeg fikk et førsteinntrykk av hva opplæringen skulle sikte på. Ofte så jeg sammenheng mellom dokumentenes innhold og tidsepoke. For eksempel innholdet i M74 som synes å vurdere elevenes evne til å mestre, til tross for omstendighetene. Dette så jeg til å ha en mulig sammenheng med hippie-bevegelsen ellers i samfunnet. Med pennen markerte jeg ord og uttrykk jeg fant interessant for problemstilling og forskningsspørsmål. Spesielt markerte jeg overskrifter, omfang på kroppsøvingsrelatert innhold, og hvilke ord kompetansemålene beskrives gjennom.

Steg 2: Deretter organiserte jeg innholdet og fremhevet den informasjonen jeg ønsket å ta med videre. Jeg stilte spørsmål om formuleringene av kompetansemålene, og reflekterte over hvilket innhold som faktisk blir presentert. Jeg lette i utgangspunktet etter likheter og ulikheter mellom dokumentene. For eksempel oppdaget jeg at kompetansemålene ble presentert under forskjellige formuleringer, som at det i M87 beskrives at "Undervisningen i kroppsøving skal ta sikte på ...", mens andre planer brukte formuleringer som at "Elevene skal ..." (Norges Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 275); Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 6).

Steg 3: For å forenkle analysen av dokumentene og kjapt finne relevant innhold, brukte jeg en enkel metode for koding. Gjennom verktøy på datamaskinen søkte jeg etter verdiladete ord i 33 dokumentene, og markerte de i de utskrevne papirene. Søket etter ordene hjalp meg i å komme nærmere innholdet jeg lette etter, eller identifisere innhold jeg mente det var mye eller lite av, eller som det ikke ble nevnt noe av i det hele tatt. Selv om dokumentene

inkluderer mer enn bare planverk, kunne jeg bruke denne metoden også når jeg gjennomgikk rapportene fra Ludvigsen-utvalget. For eksempel kunne jeg søke etter "LK06" for å finne evalueringen av det planverket helt spesifikt. Gjennom å se på ordvalg kunne jeg også gjøre meg en mening til om dokumentene har direkte eller indirekte tale om dannelsesfenomenet. Noen av ordene jeg søkte etter i alle dokumentene inkluderte "danning," "medbestemmelse," "selvbestemmelse," "solidaritet," "samarbeid," "demokrati," "medborgerskap," og "vurdering." Det er begreper jeg har gjennom teori og innblikk i dagens læreplan sett til å være relevante for fremstilling av dannelsesinnhold i dokumentene.

Steg 4: Jeg har i dette steget undersøkt dokumentene, og markert det jeg fant interessant av likheter og ulikheter. Det neste trinnet i prosessen innebærer at jeg tolker innholdet jeg har samlet inn, og analyserer materialets stil og tone. Det er viktig å se på motivene bak planene under analysen av dataene, da det kan hjelpe meg å forstå hvorfor ting ser ut slik de gjør. For eksempel viser delutredningen NOU 2014: 7 at det ble foretatt evalueringer av planverket L97, basert på resultatene fra PISA-undersøkelsen. Evalueringen viste at lærere var positive til endringer i lærer- og elevrollen, men mange opplevde det som utfordrende og ressurskrevende i praksis. Det var også ofte uklart hva målet med en aktivitet var, og det manglet ofte oppsummeringer i etterkant (ibid., s. 40). Å legge merke til ting som dette så jeg på som noe som kunne hjelpe meg i å diskutere resultatene etter forskningsintervjuene. I dette steget fant jeg det også relevant å inkludere tidligere forskningsmateriale på feltet., som bidrag til å kunne gi mulige svar på hvorfor dataene ser ut som de gjør. Det tillot meg samtidig å se om resultatene i dokumentanalysen har noe til felles med de konklusjonene andre forskere har kommet frem til.

Resultatene etter de fire for dokumentanalysen stegene presenterer en fremstilling av dannelsesbegrepet og relatert innhold i dokumentene, og er med på å lage et grunnlag til å forstå hvordan et utvalg kroppsøvingslærere forstår fenomenet i sin undervisning. I lys av danningsteorier blir resultatene presentert i kapittel 4.1. Da er det også naturlig å skulle drøfte enkelte funn, fordi planverkene har vært i en kontinuerlig prosess i forhold til hverandre. Resultatene fra dokumentanalysen er slik nevnt et forarbeid til videre arbeid i studien, og vil bli diskutert i en og samme diskusjon som resultatene fra forskningsintervjuene. Resultater etter analyse av dokumentene fremvises derfor i eget kapittel.

3.2 Forskningsintervju

Følgende underkapitler gjør rede for designet på det kvalitative forskningsintervjuet. Det retter seg mot problemstillingens del som forsøker å få svar på hvordan kroppsøvlingslærere forstår og anvender dannelsbegreper i undervisning. Det vil bli gitt en fremstilling av informantene, forberedelser før intervju, mer informasjon om selve intervjufasen i studiet, etterfulgt av en helhetlig vurdering og forsvarliggjøring av studiens reliabilitet og validiteten. Jeg beskriver også hvordan jeg etter beste evne har sikret personvernet til utvalget, og tatt nødvendige etiske hensyn etter retningslinjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer, samt Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Jeg har valgt å fokusere på to aspekter ved det kvalitative forskningsintervju, der det første aspektet tar for seg informantenes livsverden, og deres eget forhold til den. Metoden gir mulighet til å få tilgang til og kunne beskrive den daglige livsverden. Det andre aspektet handler om mening, der forskningsintervjuet har som formål å tolke meningen dannelsbegrepet har i informantenes livsverden. Jeg registrerer og fortolker meningen med det som blir sagt i diskusjonen av resultatene. Målet med forskningsintervjuet er ikke å kvantifisere, men heller å undersøke hvordan informantene beskriver det de opplever og føler, og hvordan de handler i takt med dannelsbegrepet. Jeg søker etter beskrivelser som er mest mulig nyanserte, heller enn å komme med fastlagte kategoriseringen av fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47).

Diskusjonen av resultatene fra forskningsintervjuene baserer seg på det empiriske grunnlaget intervjuene bidrar med. Det drøftes i lys av resultatene fra dokumentanalysen, som belyser begrepets fremstilling i dokumentene, og verdiinnholdet begrepet har i tråd med kategorial danningsteori. Forskningsintervjuene vil dermed kunne gi meg grunnlag til å si noe om informantenes forståelse av fenomenet i planverket, og hvordan de forholder seg til det i undervisning. Kombinert med dokumentanalysen former det et empirisk grunnlag til utvalgets fenomenforståelse.

3.2.1 Intervjuguide

Det å gjøre rede for teorier om danning er viktig for at jeg kan drøfte resultatene fra dokumentanalysen og forskningsintervjuene, ut ifra kunnskap om danningsteorier. Men kunnskap kan sies å være kontekstuell, som betyr at selv om en type kunnskap er oppnådd i én situasjon, kan det ikke uten videre automatisk overføres til eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 73). Det betyr at utsagt i forskningsintervjuene kan verken sies å være rette eller gale, men bare gi resultater som viser at informantene i denne studien har lik eller ulik forståelse av dannelsbegreper.

Da dannelsbegrepet i et historisk perspektiv har vært tillagt en rekke formål og verdiinnhold, er det interessant å kunne se hvordan dagens kroppsøvingslærere (utvalget) forstår fenomenet. Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 1) utforsker informantenes forståelse av hva fenomenet betyr for undervisningen og hvilket forhold de selv har til planverket, så vel som begrepets posisjon og forbindelser (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 163). Kategoriene i intervjuguiden er inspirert av kategoriene i kategorial danningsteori, men også temaer funnet i LK20, som “de tverrfaglige temaene”. Jeg har også en kategori som handler om informantenes holdning til og forståelse av LK20, der spørsmålene retter seg mot deres bruk av planverket, og faktorene som påvirker forholdet.

Intervjuguiden inneholder også spørsmål til informantenes tanker om hva de tenker undervisningen deres har rom for av Klafkis (2001) grunnbestemmelser (selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet). Jeg har valgt å benytte meg av semi-strukturerte intervjuer, fordi det lar meg stille oppfølgingsspørsmål ved behov eller interesse. Metoden gjør at utvalget vil kunne gi ekte og genuine beskrivelser av sin opplevelse, som egner seg godt til analyse (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 175). Med denne tilnærmingen kan jeg gjennom forskningsintervjuets dialog innhente informasjon om deres dannelsforståelse i planverket, og en forståelse for hvordan de arbeider med begrepene i opplæringen.

I forkant av forskningsintervjuene testet jeg intervjuguiden på en medstudent. Tilbakemeldinger jeg fikk etter pilotintervjuet var at det kan oppleves som ubehagelig å skulle bli stilt spørsmål rundt et fenomen man ikke er så godt kjent med. Tilbakemeldingen

gjorde meg observant på at jeg må gi tilstrekkelig informasjon til informantene om at intervjuet ikke er ment som en muntlig prøve, men som en mulighet til å utforske deres forståelse av dannelsesfenomenet i kroppsøving. Jeg har med hjelp av denne tilbakemeldingen blitt observant på å utarbeide en intervjuguide som oppleves å være tydelig på mitt ønske om innsyn, fremfor påtrengt og utspørrende.

3.2.2 Informantutvalg

Til studien ønsket jeg å intervju fire lærere som underviser i kroppsøving i skoleåret 2022/2023. Ifølge Thagaard (2013) er et utvalg med felles erfaringer eller motsetninger med på å berike en generell forståelse av fenomenet (s. 40). Derfor var et av kriteriene for deltakelse også at de skulle stille med ulikt grunnlag av erfaring og utdanning. Med ‘erfaring’ mener jeg antall år de har undervist i kroppsøving. Det trenger ikke være sammenhengende, deres totale antall år med undervisning i faget. Med ‘utdanning’ tenker jeg på hvor mange år informantene har utdannet seg innenfor fagfeltet. Det var valg jeg tok fordi jeg har en antagelse om at jeg får rikere resultater dersom utvalget har ulik erfaring og utdanning. Det antar jeg kan føre til interessante vinklinger på fenomenet, og få meg som forsker til å tenke på nye ting jeg ikke har gjort tidligere. Jeg lagde inklusjonskriterier til et utvalg, som vises i tabellen nedenfor:

Informant 1 Lærer med KRØ-faglig utdanning tilsvarende 1 år eller mindre, og med kortere erfaring enn 3 år	Informant 3 Lærer med KRØ-faglig utdanning tilsvarende 3 år eller mer, og med kortere erfaring enn 3 år
Informant 2 Lærer med KRØ-faglig utdanning tilsvarende 1 år eller mindre, og med lengre erfaring enn 3 år	Informant 4 Lærer med KRØ-faglig utdanning tilsvarende 3 år eller mer, og med lengre erfaring enn 3 år

Informantene fant jeg gjennom å spørre bekjente i fagfeltet, tidligere kollegaer, tidligere lærere jeg har hatt på skolen, samt tidligere medstudenter. Totalt forhørte jeg meg med syv lærere. Metoden resulterte i at jeg fikk kontakt med informant 1, 2 og 4. Informant 3 fikk jeg kontakt med gjennom snøball-metoden, som hendte litt tilfeldig ved at en av informantene tilba seg å spørre rundt. Ettersom det er et anonymt intervju, oppgir jeg verken navn, kjønn,

alder, eller andre trekk som kan identifisere hvem utvalget er. Informantene har fått fiktive navn for å opprettholde deres anonymitet, og presenteres i kronologisk rekkefølge:

Informant 1: "Hanne"

Hanne er en lærer som underviser i kroppsøving, norsk og KRLE på 7. trinn i barneskolen. Hun har en utdanning innenfor GLU 5-10 (tidligere 4-årig utdanningsløp) og har også fullført ett års studier innen kroppsøving og idrett. Hanne har nå to års erfaring med undervisning i kroppsøving. Hun har alltid hatt en lidenskap for fysisk aktivitet og har vært interessert i å jobbe med ungdommer helt fra ung alder. Selv om hun aldri betraktet kroppsøving som det mest morsomme faget da hun selv var elev, tror hun at hennes aktive livsstil utenfor skolen har spilt en viktig rolle. Opprinnelig ønsket hun å jobbe på ungdomsskolen, men hun er veldig fornøyd med å jobbe på barneskolen.

Informant 2: "Petra"

Petra er en adjunkt med kompetanse i matte, kunst og håndverk, samt IKT. Hun underviser for øyeblikket på 6. trinn i grunnskolen og har erfaring med undervisning i mange ulike fag. I kroppsøving har hun 9 års erfaring. Tidligere har Petra også undervist på førskolenivå, men det er noe som ligger langt tilbake i tid nå. Hun selv mener at kroppsøving var helt greit når hun gikk på skolen, spesielt når det var variert og inkluderer aktiviteter som ballspill og friidrett. Selv om hun ikke er et konkurranse-menneske, likte hun å konkurrere med seg selv da det ga henne stor mestring å slå sine egne rekorder. Variasjon har alltid vært viktig for Petra når det gjelder hennes interesse for faget, og hun har alltid satt pris på avbrekket fra de andre fagene i skolen.

Informant 3: "Jonas"

Jonas er for tiden lærer i videregående skole, hvor han underviser i kroppsøving og psykologi, og med kontaktlærerfunksjon. Han har gjennomført en femårig utdanning som faglærer, i tillegg til et årsstudium i sosiologi. Jonas sier han gjerne trekker linjer mellom fagene. Han har 1,5 års erfaring med undervisning i kroppsøving. Første møte med læreryrket var som ufaglært på ungdomsskolen, der han følte seg komfortabel og mestret til tross for

manglende didaktisk utdanning. Han har alltid hatt et ønske om å hjelpe andre mennesker, spesielt i fag som kan oppleves som vanskelige. Kroppsøving har likevel vært favorittfaget i lang tid. Jonas har vært og er fortsatt idrettaktiv, og har drevet med aktiviteter som langrenn, fotball og skiskyting. Han mener at hans erfaring innen idrett har hatt stor innflytelse på hans posisjon i skolesystemet i dag.

Informant 4: "Lise"

Lise har en bachelorgrad som faglærer i kroppsøving og idrett, og har senere spesialisert seg innen spesialpedagogikk og undervisning for elever med funksjonshemninger. Hun har en imponerende erfaring innen undervisning som strekker seg tilbake til 1986, noe som gir henne hele 37 år med arbeidserfaring i fagfeltet. For øyeblikket underviser Lise på videregående skole. Tidligere i livet var Lise en aktiv orienteringsutøver, men hun har også prøvd seg på idretter som fotball, volleyball og friidrett. Allerede i sitt tidlige skoleliv var hun svært begeistret for kroppsøvingfaget, og valgte det som et valgfag på ungdomsskolen. Hun hadde også et ønske om å gå på idrettslinjen, men på grunn av avstanden mellom skole og hjemmet var det ikke mulig. I tillegg til sin undervisningserfaring, har hun også erfaring som friidrettstrener for yngre utøvere.

3.2.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Før jeg kunne begynne intervjuene, måtte jeg søke tillatelse fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). Det er fordi jeg måtte få godkjent å kunne bruke båndopptaker i intervjuene. Jeg valgte å bruke en båndopptaker som instrument slik at jeg kunne være fullt til stede og fokusert under samtalene. Ved å ha opptak av intervjuene lot det meg i etterkant lytte gjennom materialet for å identifisere viktige punkter og sitater, og transkribere. Samtykkeerklæring for opptak ble underskrevet av alle parter før forskningsintervjuene tok sted. Som en del av metodevalget måtte jeg også vurdere studiens risiko i et ROS-skjema (vedlegg 2). Risikoen ble generelt vurdert som lav.

Jeg sørget for at de hadde all nødvendig informasjon om studien og ble introdusert for prosjektet før intervjuene startet. De mottok et digitalt informasjonsskriv (vedlegg 3) hvor de fikk informasjon om hva deres deltakelse innebærer, før de takket ja til å delta i studien.

Under intervjuene lot jeg informantene velge stedet hvor intervjuene skulle finne sted, slik at de kunne føle seg så komfortable og ærlige som mulig. Før jeg startet opptaket informerte jeg dem om at jeg slår på båndopptakeren, og jeg spurte en siste gang om de var klare til å begynne intervjuet. Jeg gjentok også at intervjuet ikke ville få noen konsekvenser for deres liv eller karriere, og at jeg håpet de ikke opplevde forskningsintervjuet som noe annet enn et bidrag til forskningen.

3.2.4 Transkribering

Vanligvis kan man trekke skille i å se på hvordan informantene uttrykker seg, men også hva som blir uttrykt (Thagaard, 2013, s. 97). For å unngå å gjøre for mye av det ene eller det andre, har jeg valgt å fokusere på utsagn sett i lys av konteksten de oppstår i. Dette er et naturlig resultat av at jeg i bearbeiding av data og analyse ikke vil kunne skille mellom hva som er rett og galt heller, men heller på informantens fenomensforståelse og beskrivelse av opplæringen. Denne oppfatningen har jeg i beste grad forsøkt å fange opp i form av at jeg har hørt gjennom opptakene, og renskrevet det jeg har hørt.

Det er tatt valg i å transkribere med en intelligent ordrett transkripsjon, som innebærer at irrelevante elementer fra teksten er fjernet. Med irrelevante elementer kan det dreie seg om unødvendige repetisjoner. Det har resultert i en konsis og lettlest tekst som likevel er tro mot det som opprinnelig ble sagt. Ordlyder er i denne oppgaven ikke valgt å inkludere, fordi det ses på som irrelevant for resultatet av problemstillingens opprinnelse. Underveis tok jeg også notater, men disse tok jeg kun for min egen hukommelse underveis i forskningsintervjuet. Notatene bruke jeg dermed kun til å stille oppfølgingsspørsmål, og de er derfor ikke tatt med til videre analyse.

Fortolkninger av de transkriberte intervjuene er subjektive, ettersom forskjellige lesere kan finne forskjellige meninger i dataene. Det trenger ikke nødvendigvis å bli sett på som en svakhet, men kan være en styrke i intervjuforskningen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 181). Viktigheten av å ha operasjonaliserte begreper er derfor sentral, fordi det betyr at leseren av denne studien forstår hva jeg mener når jeg snakker om for eksempel 'de tverrfaglige temaene'. Et grep jeg tok for å styrke kvaliteten i studien var gjennom responsvalidering i

etterkant av transkriberingen. Ut ifra nysgjerrighet var det én av informantene som ønsket å lese gjennom. Til syvende og sist var informantene enige i det som ble transkribert.

3.2.5 Bearbeiding av datamateriale

I dette underkapittelet gjør jeg rede hvilken metode jeg brukte til å tolke dataene. Analysemetoden utgjør arbeidsdokumentet jeg bruker for å skrive frem resultatene, og for å velge riktig metode er det viktig at jeg tenker på hva målet med studien er; å undersøke. Det skal med andre ord ikke dras konklusjoner til hva informantene har sagt, men beskrive hvorfor fenomenet kan forstås på den måten de gjør.

Metoden jeg har valgt, tematisk analyse, gjennomføres i ulike steg og beskrives i punkter. Deretter finnes selve intervjuanalysen, som presenterer resultatene jeg diskuterer i kapittel 5. Metoden for analyse baserer seg på hermeneutikk og fenomenologi, hvor jeg tolker informantenes meninger og erfaringer så nært som mulig. Samtidig er jeg bevisst på min egen forforståelse og teoretiske perspektiver. Intervjuanalysen fokuserer på både likheter og vesentlige forskjeller mellom informantene, men det er viktig å merke seg at resultatene av forskningsintervjuene kan variere avhengig av hvem som utfører analysen. Jeg tar også hensyn til ulikheter i informantenes formelle kvalifikasjoner, som fagkompetanse og undervisningserfaring i kroppsøving.

Braun og Clarke (2022) skisserer en prosess med seks sammenhengende faser for å lette læringen og gjennomføringen av tematisk analyse. En tematisk analyse er en grunnleggende form for analyse som ikke er fastbundet til et bestemt rammeverk. Det kan derimot være til hjelp med å analysere erfaringer, diskurser eller narrativ, samt være meningsproduserende ut fra hvilket metodologisk og epistemologisk rammeverk som legges til grunn. Fasene er ifølge Braun og Clarke ikke en rigid prosess som må følges, men et utgangspunkt til et verktøy for analyse av datamaterialet. Det er i skjæringspunktet mellom forskeren, datamaterialet og de ulike kontekstene for tolkning at analysen utformes. Det ikke et resultat av å følge fastsatte faser eller regler (ibid.). I denne studien har jeg valgt å følge prosessen Braun og Clarke beskriver, som gir en utførlig prestasjon av metodikken tematisk analyse.

En annen grunn til å velge denne metoden er mitt ønske om å kunne opprettholde en teoretisk fleksibilitet, som også betyr at jeg kan nærme meg det kvalitative forskningsintervjuet på den måten problemstillingen ber om. Med denne tilnærmingen er strukturen av intervjuanalysen, språket som blir brukt, hvilket innhold som plukkes med, og fremstillingen av informantene med på å påvirke hvordan resultatene fremstilles og diskuteres. Det er viktig for meg å være transparent på valg som er gjort underveis, og denne metoden passer til det formålet. Følgende vil jeg presentere trinnene som seks steg:

Steg 1: Å bli kjent med datamaterialet. Det første steget i en tematisk analyse er å bli kjent med datamaterialet. Det gjør jeg ved å lese de transkriberte intervjuene flere ganger, og lytte til opptakene. Det har også en hensikt med at jeg blir observant på om jeg har mistet noe ved første transkripsjon, og for å skape en mening rundt intervjuet. Under denne fasen tar jeg notater om mine tanker og markerer interessante deler av dataene. Dette hjelper meg med å lese og lytte til dataene på en analytisk og aktiv måte. Jeg stiller også spørsmål til dataene, som om jeg for eksempel legger merke til at informantene nevner noe flere ganger, eller trekker inn faglige begreper jeg selv ikke har brukt.

Steg 2: Koding. Temaer, kategorier eller koder blir ikke automatisk synlige, men de konstrueres i møtet jeg har med datamaterialet. I mitt tilfelle skjer det både under den tematiske analysen og i forarbeidet. Kategoriene fungerer som kodeord, og det er materialet som er tilordnet kodene som skal tolkes i forhold til den konteksten de oppstår i. En slik bearbeiding og analyse av data styres av min (forskerens) forståelse både av intervjuet, men også didaktisk teori. Det krever en utviklet forståelse av innholdet som analyseres i intervjuet, der mine teoretiske antagelser, fagkunnskap, forskningsferdigheter og personlige erfaringer påvirker mitt møte med materialet. I denne fasen markerte jeg uttalelser som jeg fant interessante for problemstillingen, og som jeg ønsket å tolke meninger ut fra. Det kunne for eksempel dreie seg om nye perspektiver som ble trukket inn i forskningsintervjuet, som aspektet rundt det å skulle vurdere elevenes utvikling. Fasen involverte også det første steget i å se sammenhengen mellom dokumentanalysen og forskningsintervjuene. Her måtte jeg for eksempel gjøre et grundigere arbeid i dokumentanalysen, der jeg også så meg nødt til å se på hva dokumentene sier om vurdering og danning.

Steg 3: Generere temaer. I dette steget hadde jeg en sortert ut sitater jeg ønsket å bruke til å diskutere informantenes forståelse og undervisning rundt danningsbegrepet. Det å identifisere forskjeller og ulikheter mellom informantenes var her en sentral del av prosessen med å generere hvilket innhold som diskuteres under temaene i diskusjonen. Men for å navngi temaene ønsket jeg på forhånd å bruke intervjuguiden til veiledning. De temaene jeg endte opp med var de samme som finnes i intervjuguiden; "holdning til og forståelse av danningsbegrep i LK20" "de tverrfaglige temaene," "(allmenn-) danning," "medbestemmelse," "selvbestemmelse," og "solidaritet." Jeg så sitatene i kronologisk rekkefølge og kunne enkelt bestemme hvilke kategorier sitatene hørte hjemme under. Men jeg opplevde tilfeller der sitater jeg vurderte som viktige for en kategori, ble også nevnt under andre kategorier. I disse tilfellene er det gjort tydelig i resultatene og i diskusjonen. I diskusjonen kunne jeg diskutere ulikhetene det medførte. Det siste jeg gjorde i denne fasen var å vurdere mengden datamateriale jeg hadde for hver kategori.

Steg 4: Utarbeide og vurdere temaer. Ettersom intervjuguiden på forhånd var delt inn i kategorier, så jeg meg ikke nødt til å vurdere de. Jeg opplevde at utvalget nevnte ting jeg ikke hadde tatt høyde for, og som gjerne kunne fått sin egen kategori. Likevel valgte jeg å være tro mot kategoriene jeg allerede hadde utarbeidet. De ulike temaene informantene nevnte kunne gjerne fått sin egen kategori eller underkategori, men min vurdering av kategoriene var at de ut ifra problemstillingen gode nok til å arbeide med. Dette gjenspeiler også hvorfor analysemetoden kan kalles 'refleksiv'; fordi den utfordrer meg også til å refleksivt ta stilling til påstander i intervjuanalysen.

Steg 5: Definere og navngi temaer. Temaene for både resultatene og diskusjon av forskningsintervjuet er allerede bestemt da jeg er kommet til dette steget. For ordens skyld er de; "holdning til og forståelse av danningsbegrep i LK20", "de tverrfaglige temaene", "allmenndanning", "medbestemmelse", "selvbestemmelse", og "solidaritet". Navnene på kategoriene er de samme som finnes i intervjuguiden, der de ble skapt ut ifra mitt ønske om læreres perspektiver på planverket og danningsbegrepet, samt et innblikk i deres syn på opplæring rundt grunnbestemmelsene til Klafki (2001).

Steg 6: Resultater med funn. Den siste fasen av prosedyren handler om å skrive sammen uthentede sitater og relevant datamateriale inkludert for å ytterligere belyse sitatene. I denne fasen kobler jeg sitatene opp mot danningsteori, og ser etter likheter og ulikheter. Det handler med andre ord om en konseptualisering av forskningsintervjuet i forhold til eksisterende litteratur som ble presentert i teorikapitlet (Braun og Clarke, 2022). I kapittel 4, som viser resultater ifra forskningsintervjuene, har jeg markert sitater over 40 ord med innrykk, kursiv tekst, og brukt apostrofer (‘) før og etter sitatet. Sitater under 30 ord er ikke markert med innrykk, men er markert med hermetegn (“).

3.3 Kvalitetskriterier i studien

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuterer man troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap ofte i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og muligheten til å generalisere funn. Ordet validitet blir i ordbøker definert som et uttrykks vurdering som sannhet, riktighet og dets styrke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). I min studie dreier det seg om hvorvidt den brukt metoden er egnet til å undersøke fenomenet som skal undersøkes, og kan sjekkes ved at jeg stiller spørsmål til om jeg måler det jeg tror jeg måler. At denne studien ikke er i stand til å trekke generaliserende konklusjoner utover utvalget er allerede etablert. Derimot dets validitet og reliabilitet er ikke et ja/nei-spørsmål, og behøver derfor å gjøres rede for (ibid., s. 246).

3.3.1 Validitet

Metoden for å undersøke fremstillingen av dannelsesbegrepet i læreplanene innebærer at jeg har en hermeneutisk tilnærming fordi jeg skal tolke foreldede dokumenter, og se på hvordan på et spesifikt tidspunkt har fremstilt et fenomen i utvikling (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 181). Valideringen handler om min evne til å kontrollere, problematisere og tolke resultatene med en teoretisk forankring. Det handler også om i hvilken grad observasjonene mine faktisk reflekterer det fenomenet eller variablene jeg ønsker å undersøke (ibid., s. 250). Jeg har vurdert kvaliteten på dokumentene i dokumentanalysen som gode, basert på lover og regler som er fulgt i konstruksjonen og utgivelsen av dokumentene, samt dokumentenes opprinnelse og utgiver.

For å styrke validiteten i studien har jeg sett på relevant forskning i fagfeltet, i tillegg til å revurdere min analyse opptil flere ganger. Det har jeg gjort for å se om mine tolkninger av dokumentene ikke er preget av misoppfatninger. Gjennom å se til forskning som oppfyller mine kriterier kunne jeg også sørge for at validiteten i dokumentanalysen styrkes ytterligere. Likevel ønsker jeg å påpeke at det er en mulighet for at materialet kan bli feiltolket, til tross for at jeg har gjort mitt beste for å være transparent i mitt syn på læreplanene og at datamaterialet er godt. På samme måte som i analyse av forskningsintervjuene, er det fare for at jeg har feilvurdert i dokumentanalysen. Likevel har prosessen og fremgangsmetoden gjort meg trygg på å kunne analysere dokumentene, gjennomføre forskningsintervjuer og komme nærmere svar på problemstillingen.

I intervjuanalysen sikres validiteten gjennom at jeg redegjør flere ting som kan påvirke resultatet. Én av de er min rolle og forforståelse av begrepets plass i feltet. Det kan være krevende å skulle differensiere seg fra, og gjør at jeg må forsøke å ikke la det påvirke for mye. Min tilgang til informantens perspektiver, og et bevisst bruk av mitt subjektive perspektiv, behøver likevel ikke være negativt fordi det i denne studien ikke er noe rett eller galt. Objektiviteten i oppgaven ligger derimot i at metoden og resultatene er transparente, ettersom jeg som forsker naturligvis er subjektiv til fenomener rundt meg. Det å være transparent betyr også at jeg avspeiler informantenes natur, eller at jeg med andre ord lar de snakke for seg selv. Fremleggelsen av resultatene ifra analysene er en av måtene jeg kan sørge for at forskningen er så transparent som overhodet mulig.

3.3.2 Reliabilitet

Studiets reliabilitet handler konsistensen og troverdighet å gjøre, og er blant annet viktig for aktualiteten. Dokumentanalysens reliabilitet er tatt hånd om i den grad at jeg gjør rede for dokumentene jeg har analysert, og forskningen jeg har benyttet meg av. All forskning er også oppgitt i referanselisten, slik at leseren kan finne den i sin helhet. Jeg har også skilt mellom mine egne vurderinger av dokumentene, tidligere forskning sin vurdering, og selve informasjonen fra dokumentene. Det har jeg gjort både gjennom å referere til forskning i teksten, og bruke sitater markert med hermetegn (“). Det er med på å tydeliggjøre forskningsprosessen.

Konteksten for innsamling av data er også med på å gradere troverdigheten. I det tilfellet er det vesentlig å nevne at Ludvigsen-utvalget sine rapporter for eksempel er skrevet for å finne problemområder med planverket. En slik vinkling har sannsynligvis vært med på å påvirke hvilken informasjon jeg tiltar meg i studiets evaluering av dokumentene. Det er også en av grunnene til at jeg har valgt å se til andre tekster, for å kunne arbeide ut fra flere perspektiver. Med inklusjonskriterier har jeg gjort det minst mulig problematisk å se til forskningsmateriale i feltet, blant annet fordi det innebærer at de er fagfellevurdert. Andre kjennetegn på studier med god reliabilitet er at de klarer å minimere antall feil og feilkilder. Dette har jeg tatt høyde for med valg om å analysere primærdokumenter som kommer fra institusjonelle kilder, som Udir og Regjeringen. Alle dokumentene jeg har brukt i denne studien har vært åpen for allmennheten, men jeg kan ikke garantere at de er det til enhver tid.

Reliabiliteten i min studie avhenger også gjennom vurderingen til om resultatet kan gjenskapes av andre forskere, kun basert på informasjonen jeg gir. Den kan for eksempel påvirkes om jeg stiller ledende spørsmål som er uttrykt i et spesielt toneleie, og ikke gjør leseren observant på det i resultatene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Det handler med andre ord om vurderingen til om forskningen er utført på en måte som er pålitelig og tillitsvekkende (Thagaard, 2013, s. 202). I intervjuanalysen knyttes reliabiliteten også til hvordan materiale fra datainnsamlingen er blitt behandlet og brukt til både dokument- og intervjuanalysen, som allerede er blitt gjort rede for (ibid.).

Det vil også være naturlig å reflektere rundt utvalget som deltar i studien, på lik linje som hvilke dokumenter som inkluderes i dokumentanalysen (Thagaard, 2013, s. 202). I likhet med dokumentanalysen hadde jeg etablerte inklusjonskriterier for valg av informanter, som blant annet inkluderte at de måtte undervise i kroppsøving da de ble intervjuet. Det så jeg på som viktig for å sortere ut de lærerne som ikke har undervist i den tiden LK20 har vært gyldig. I tillegg er et grundig arbeid med å utforme en intervjuguide som ikke oppfattes som en prøve eller en eksamen også viktig for reliabiliteten, og her refererer jeg til gjennomføringen og tilbakemeldingene fra pilotintervjuet jeg beskrev tidligere.

3.3.3 Etiske retningslinjer

Lov om organisering av forskningsetisk arbeid tiltrådte i kraft 1. mai 2017, og har som formål å bidra til at offentlig og privat forskning skjer i henhold til anerkjente 47 forskningsetiske normer (§ 1). Den stiller med det juridiske grunnlaget for de nasjonale faglige forskningsetiske komiteene, der det presiseres at jeg som forsker har primæransvaret for at de etiske retningslinjene føles under hele studiens levetid. Det inkluderer praktiseringen av en aktsom og forsvarlig forskning. Forskningsetikk er sammenfatningen jeg henvender meg til når jeg snakker om praktisk vitenskapsmoral. Det innebærer at forskningen følger normer som regulerer interne forhold i forskersamfunnet, men også eksternt mellom forskerne, informanter og samfunnet for øvrig (Langtvedt, 2017).

Før jeg kunne søke etter informanter var jeg nødt til å sende inn meldeskjema til NSD. Søknaden redegjør for hvordan jeg vil behandle personopplysninger, og NSD vurderer om studien ivaretar personvernet til deltakerne på en tilfredsstillende måte. Denne søknaden ble sendt inn tidlig, og godkjenningen (vedlegg 4) ble sendt tilbake til meg i september 2022. Men etter endringer i informasjonsskrivet (vedlegg 3) ble jeg nødt til å sende inn disse i NSD, og fikk ny godkjenning i oktober 2022.

Det er gjort valgt om å holde deltagerens identitet konfidensielt i denne studien. Grunnen til at det er gjort et slik valg er basert på at de som deltar i kvalitative undersøkelser bidrar med sine profesjonelle, men også private, meninger og praksiser. Deres unngåelse av negative konsekvenser eller mulig skade påført i etterkant av intervjugjennomføring går under det etiske prinsippet om velgjørenhet. For også å hindre mulige etiske krenkelser informerte jeg utvalget om hvilket fagområde jeg ønsker å undersøke. Det har jeg tatt et bevisst valg om å gjøre fordi jeg ønsker at utvalget skal føle seg trygge på å dele deres forståelse.

4. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere mine viktigste funn i dokumentanalysen og fra forskningsintervjuene. Metoden jeg tolker resultatene på er gjennom å se hvilke sammenhenger de har til teori og det jeg har utviklet av førforståelse til dataene. Det er viktig å poengtere at i kvalitative metoder er det ofte flytende overganger mellom resultatene og diskusjonen, noe som også vil være tilfelle for min studie. Det er med utgangspunkt i min metode for å skrive frem resultatene. Hensikten skal likevel ikke være å diskutere dem, men å gjengi det jeg finner interessant for studien så nært jeg kan til virkeligheten. Utover det presenteres underoverskriftene i både dokumentanalysen og forskningsintervjuene i kronologisk rekkefølge.

4.1 Resultater fra dokumentanalyse

Historisk finner vi læreplanene til å være styringsdokumenter som skal i tråd med overordnet del være beskrivende for opplæringen. Det betyr at det generelle formålet funnet i overordnet del, også gjelder for undervisningen i kroppsøving, og understreker viktigheten i at dokumentene er tydelige formulert for enhver leser. Vi finner flere offentlige dokumenter og stortingsmeldinger som bruker dannelsbegreper, til eksempel skolens formålsbeskrivelse, der det heter at “Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst” (Udir, 2017, s. 3). Enkelte dokumenter har inngående beskrivelser av begrepet, for eksempel St. Meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren: Rollen og utdanningen, der det heter at “Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon” (ibid., s. 43). Andre dokumenter går mindre inn i beskrivelsene, slik som i planverket F59 der dannelsbegrepet ikke er å finne i det hele tatt.

Dokumentanalysen viser kroppsøvingfaget har hatt et tidløst syn på barns fysiske og psykososiale utvikling, men at læreplanene historisk har vist tegn på stabilitet og utvikling. Resultatene fra dokumentanalysen tyder derimot på forskning på tidligere læreplaner som trekker et skille mellom de som er innhold- og kompetanseorientert, der dannelsbegreper før 2006 ble knyttet til elevenes kunnskapstilegnelse, selvforståelse og identitetsvekst (Ommundsen, 2022, s. 152), og til dagens skole som vektlegger ferdigheter og kunnskap ut ifra individets forutsetninger, bevegelses- og mestringsglede, og innsats. Dokumentene viser

antydninger til at synet på læring, elever, lærere, kunnskaps- og kompetansebegrepet, og at danning er implisitt uttrykt, mangler konsistent behandling i de ulike læreplandelene. Jeg vil påstå at det i samtlige dokumenter gjerne kunne vært bedre beskrivelser av begrepets verdi og bruk i planene, ettersom planverket fremstår som i informative tekster i prinsippet, om man har kunnskapen som kreves for å forstå dem.

4.1.1 Normalplan av 1939

Det første formelle læreplanverket for kroppsøving var normalplanen av 1939 (N39). Da det var Norges Kirke- og undervisningsdepartementet (1939) som sto for utarbeidingen var planen delt i to deler; normalplan for byfolkeskolen og normalplan for landsfolkeskolen. Læreplanmålene inneholdt minstekrav til hva elevene skulle kunne etter endt opplæring, og på den måten var læreplanen definisjon på kunnskapsinnhold i skolen. I kirkeskolen var det tenkt at elevene skulle dannes i Guds bilde, mens elevene i folkeskolen og landsfolkeskolen skulle dannes i et humanistisk bilde. Det demokratiske samfunnet økte kravet til dannelsesmandatet skolen fikk, og resulterte i at danning fikk plass på læreplanen.

Planverket og organisering av skolen var tydelig preget av en allmenn verneplikt siden 1854, og kroppsøvingens formål var i hovedsak å sørge for at Norges unge gutter kunne delta i forsvarrets styrker ved tilfelle om krig (Brattenborg og Engebretsen, 2013, s. 13). For gutter var faget derfor obligatorisk fra 1848, og ble ikke obligatorisk for begge kjønn før i 1936. Likevel hadde guttene flere timer i kroppsøving enn jente, da mange av deres timer var byttet til fordel for å ha husstell og håndarbeid (NOU 2014: 7). Vi kan si Klafkis (2001) prinsipp om 'danning for alle' ikke var utgangspunktet for verdien av begrepet (s. 70). Faget lenge var preget av ling-gymnastikk basert på anatomiske og fysiologiske hensyn, etter svenske Per Henrik Ling (d. 1839). Gutter og jenter hadde ulik type undervisning, så vel som at det var forskjeller i timetall i den todelte planen for folkeskolen og byskolen. Det viser at dannelsesbegrepet har hatt en plass i skolen fra begynnelsen av, men med ulikt utgangspunkt enn det vi gjenkjenner det som i dag.

Selv om det var et militært preg over både undervisning og planen, ser vi innslag av dannelsesfremmende aktivitet, dog med et annet formål enn det vi beskriver å være kategorial

danning (Brattenborg og Engebretsen, 2013, s. 14). Planen beskriver innholdet som at elevene tilnærmer seg innholdet, og modnes i form av utviklende evner og anlegg i møte med undervisningen (Straum, 2018, s. 32). Evnene som utvikles skal i senere situasjoner kunne brukes til det som var formålet med opplæringen, nemlig å kunne delta i situasjoner som voksenlivet og samfunnet innebar (ibid.). Det kan først minne om Klafkis (2001) kobling mellom samfunn og danning, der pedagogikkens ansvar er å sørge for at elevene tilegner seg kunnskap og personlige egenskaper som gjør dem i stand til å håndtere samfunnet (s. 67). Likevel er det preget av material danningsteori som dominerer, der mennesket fremstilles som en tom kropp, og som gjennom opplæringen skal tilegnes mest mulig kunnskap og evner til å utvikle samfunnsdyktige individer. Vi kan på bakgrunn av dette si at det er en innholdsorientert læreplan, med fokus på hva elevene mestrer av innhold.

I undervisningen skulle elevene vurderes ut fra et vurderingsprinsipp som var basert på norm. Målene er rettet mot innhold fremfor hva eleven får ut av å mestre, for eksempel at opplæringen skal sikte på “å styrke elevenes sans for god og vakker holdning, og for lett og ledig bruk av ledd og lemmer” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 201). Vurderingsformen tok utgangspunkt i at elevene skulle sammenlignes med hverandre, og vurdering var stilt etter minstekrav (NOU 2014: 7, s. 101, og det het at “riktig ledet kroppsøving i skolen virker estetisk oppdragende” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 201). Tilpasset opplæring var med andre ord ikke begreper lærere i kroppsøving opererte med, og læreren vurderte elevene ut fra faglig skjønn. For eksempel rundt deres begrepsoppfatning av “god helse” til si, som også var ett av formålene til faget. Planen var gyldig frem til andre verdenskrig, før det etter 1950-årene ble rettet blikket tilbake til skolen, og utarbeidet nytt læreplanverk i 1959 (Engelsen, 2015, s. 33).

4.1.2 Forsøksplan av 1959

Med det nye planverket (F59), og en ny læreplan, var det skapt et felles planverk for by og bygd, men bar fortsatt preg av politisk utvikling i samfunnet. Et viktig aspekt av opplæringen var oppdragelsen, og planen var i likhet med N39 spesifikk til minstekrav av måloppnåelse. Likevel kan man si at fagets egenart ble tydeligere, der beskrivelser for fagspesifikke praksis ble underlagt de nye fagkapitlene (læreplanene) i planen (Engelsen, 2015, s. 36). Undervisningen var enda kjønnsdelt mellom gutter og jenter (NOU 2014: 7), og

læreplanverket la til rette for kursplaner der elevene skulle bli delt inn etter nivå av evne. Undervisningsformen ble kritisert ettersom det fungerte mot sin hensikt, og skapte heller bare skille mellom elevenes faglige utbytte (Imsen, 2016, s. 270). Planen var fremdeles under preg av 'ling-gymnastikk', og rasjonell kroppsbruk og datidens definisjon av "god helse" var fundamentalt.

På flere måter kan en si at denne planen videreførte N39 sitt syn på hva formålet i kroppsøving bør være, med målsetting som ligner material danningsteori, til tross for endring i samfunnet. Planen virker å enda mene at en innholdsorientert læreplan er til størst utbytte hos elevene, noe som kan begrunnes ved at fagets undervisningsformer innebar kropper i bevegelse. Eksempler på dette finner vi i planen under fagets 'mål' der det heter at det spesielt skal ta sikte på "å lære elevene hvordan de bør bruke kroppen" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1959, s. 231).

Andre eksempler finner vi under fagets 'krav', der det beskrives at elevene lærer om kroppens i biologitimen, og at formålstjening i kroppsøvingstimen er å knytte praktisk øving opp mot "kroppens bygning, kroppens funksjon og bevegelsesapparatet i bruk" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1959, s. 231). Dette kan vi i utgangspunktet se på som et forsøk på tverrfaglighet, der kroppsøving og biologi kan ses å ha en fordel hos hverandre. Likevel må planens merkes som den første som faktisk inneholder konturer av danning. I formålsparagrafen lyder det at skolen hadde som formål å gjøre elevene til "gode samfunnsborgere", "moralsk oppseding", "utvikle evner og anlegg" og "gi dei god ålmenkunnskap". Som et resultat av dette skulle elevene bli "gagns menneske" (ibid., s. 25).

Likevel mistet dannelsbegrepet sin status i skolen, ettersom fokuset på formelle kunnskaper og utdanning økte i tråd med kunnskapssamfunnet, og virker å prege planen. Ord som "danning" og "allmenndanning", eller andre sentrale nøkkelbegreper er ikke å finne i planen. Den snur nærmest ryggen til danningens plass i faget, der det tilsynelatende kan se ut til at elevene ikke nødvendigvis skulle bli 'dannet', men de skulle settes i stand til å gjennomføre samfunnets arbeidsoppgaver. Skjervheim (1968) mente mennesket kan oppfattes som et objekt i situasjoner de de opptrer som et, noe det kan virke som om F59 tilrettela for;

“opplæringen skal skje gjennom instruksjon” (gjengitt i Gaare, 2021; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1959, s. 232). I dag ville vi nok aldri funnet setninger som dette i en læreplan, men heller formuleringer som at “eleven skal gjennom opplæringen erfare å delta”.

Formuleringene kan i prinsippet innebære det samme, men målet med deltagelsen er ulikt. Konsekvensen av formuleringer som i F59 er at elevene fremmedgjøres i sin egen situasjon, og kan som resultat oppfatte seg selv som objektivert i samfunnet, slik Skjervheim (1968) beskriver (gjengitt i Gaare, 2021). Undervisningsmodellen er lite i retning kategorial danning, og kan resultere i elever som er lite selvstendig eller kritisk tenkende. Det er på bakgrunn av læreplanssituasjoner som dette vi finner Klafkis (2001) kategoriale dannelsesteori med prinsipper som; “danning for alle” (s. 70).

4.1.3 Mønsterplan av 1974

M74 var en mønsterplan, også kalt ‘rammeplan’, som vil si at det ble gitt større frihet til yrkesutøvelsen med en forventning om at lærere selv hadde evne til å velge konkret innhold for sin egen undervisning (Imsen, 2016, s. 270). Planen var preget av enhetsskolen, der alle elevene går samlet i klasser hele grunnskolen, basert på trinn. Jenter og gutter skulle for første gang ha lik undervisning i kroppsøvningsfaget, og det presisert at fagets hensikt blant annet er å “skape trivsel og glede” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 252). Sammen med mangfoldet av elever, påvirket det hvordan læreplanen skulle brukes. Prinsippet om tilpasset opplæring dukket opp i planverket, og det kunne i prinsippet løse ‘problemet’ om å samle elever etter alder, og ikke nivå (Ryssevik, 2018, s. 9). Det krevde en fleksibel styring av innholdet, og undervisningen skulle tilpasses elevforutsetningen (ibid.).

Med dette synet på eleven i sentrum, ble lærerens faglige skjønn viktigere enn noen gang. Særlig i vurderingsarbeidet, der det beskrives at læreren til eksempel skal vurdere elevenes “initiativ, samarbeid, spontanitet og fantasi” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 260). Hensikten med den elevsentrerte skolen var å oppnå et økt fokus på elevenes trivsel, omsorg, fri vekst og selvrealisering av individet, fremfor tradisjonell kunnskapsformidling slik tidligere læreplaner hadde tilrettelagt for (Torjussen, 2011, s. 143). Vi kan si planen

beveget seg til å være mer kompetanseorientert opplæringen, fremfor det tidligere innholdsorienterte preget. Planen ønsket at elevene skulle vurderes med objektive øyne, ikke målt med hverandre, etter utvalgte didaktiske læremidler. Idéen om de didaktiske hjelpemidlene skulle frigjøre tid for læreren, som kunne brukes til individtilpasset opplæring. Endringen kunne i utgangspunktet ha stor betydning for lærere på den tid fordi det var en så stor omveltning for praksisen, ettersom lærere på den tiden ikke var vant med slik faglig frihet. Likevel hevdes det i delutredningen NOU 2014: 7 at M74 var for detaljert, og konsekvensen var at lærerne ikke tok i bruk metodefriheten de ble gitt (s. 68).

Den generelle kritikk av undervisningen dreide seg om at den burde ta avstand til å bruke pedagogikk som en metode for å disiplinere elevene slik vi så spor av i tidligere læreplaner (Torjussen, 2011, s. 143). Det ble likevel hevdet at kunnskapsnivået blant faglærerne var for lavt til å kunne gjennomføre undervisningen slik den 'burde være', og det var problemer med forholdet mellom pedagogisk praksis og ren disiplin. Det kan virke som om det var problemet med forholdet mellom hvilket danningsteoretisk ståsted man ønsket å dra undervisningen mot. I planverket finner man begreper som "allmenndanning" og "kritisk vurdering", der sistnevnte kan tolkes som synonym til nærliggende begreper.

Planens allmenndannende funksjon skulle vektlegges i undervisningen, der stoffet som velges måtte inngå som et bidrag til elevenes yrkesutdanning, der det heter at "det skal være et fundament for livet i hjem og samfunn, på arbeidsplassen og i fritiden", og at "en bør på den andre siden ikke forsøke å fare over så mye stoff som mulig for derved å sikre allsidighet" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 27). Elevenes evne til kritisk vurdering hevder planen er viktig for å utvikle grunnverdier til å kunne reise kritikk rundt ulike fenomener i kultur- og samfunnsliv (ibid., s. 28). Evnen til kritisk refleksjon gjenkjenner vi i kategorial danningsteori. Derimot hva slags kritikk det var snakk om at elevene skulle rette, vet vi ikke. Men vi vet at planen er basert på kristne verdier som regjerte ellers i samfunnet. Likevel kan vi si at kritikken av beskrivelsene i planverket virker å ha bidratt til kroppsøvingfagets utvikling i skolen på flere måter, ut ifra det vi ser i følgende læreplaner.

4.1.4 Mønsterplan av 1987

Samfunnsutvikling gjorde det nødvendig med oppdatering av mønsterplan og den nye planen (M87) ble fremstilt som både et styringsdokument og et planleggingsgrunnlag (Torjussen, 2011). Prinsippet om tilpasset opplæring var i vinden som aldri før, og M87 skulle sørge for en mer inkluderende skole, og lokalt lærerarbeid åpnet for muligheten til at lærerne selv kunne delta som demokrater i å utvikle skolen de jobbet på (NOU 2014: 7). På mange måter betraktet M87-veiledningen lærerne som medarbeidere i læreplanutvikling med tro på deres evne til en didaktisk basert profesjonalitet (Engelsen, 2017, s. 57). Med andre ord kan vi si at lærerne også fikk mer eierskap over sin egen undervisning.

Planen var på sett og vis åpningen fra det å være et lukket fag, til å bli mer allment, slik som at 'danning er for alle'. M87 pekte på at egenverdien av fysisk aktivitet var dets forutsetning for utviklingen av "hele mennesket", hvordan fysisk og psykisk helse har en korrelasjon (Norges Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 275). Planen tyder samtidig på at faget gis egenverdien at det har overføringsverdi til andre fag, i den grad at det er fremmede for både elevens kreativitet og selvfølelse. Begreper som "medbestemmelse" og "solidaritet" er begreper vi ikke finner i læreplanen i kroppsøving, men under beskrivelsen av skolens oppgave. Læreplanen bruker ikke spesifikt disse begrepene, men er influert av oppgaven skolen har om å gi opplæring til å utvikle medbestemmelse i samarbeid (ibid., s. 17), og at undervisningen skal vise elevene når det trenger at de oppfører seg solidarisk i samfunnet (ibid., s. 22). Det kjenner igjen som nøkkelbegrep Klafki (2001) opererer med. Begrepene er med på å tydeliggjøre det semantiske feltet for begrepet, da det forsterker viktigheten av fellesskap i skolen. Men selv om begrepene er der, betyr det ikke at problemene er borte. "Lærestoff"-begrepet ble mye brukt i de tidligere planverkene, til tross for at læreren selv kunne velge innhold, og prioritere ut fra skjønn. Samtidig var det oppgitt i fagplaner, og den generelle delen av læreplanverkene, mer eller mindre et ganske detaljert hva innholdet burde være.

I planverket finner vi hovedområdene; "grunnleggende bevegelser", "friluftsliv, lek og idrett", "lek, dans og dramaaktiviteter", "overlevings- og livbergingsaktiviteter", eller "kroppsøving og helse" (Norges Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 276). I kompetansemålene ser vi at de er i takt med planverkets fokus på fysisk aktivitet. For

eksempel slik som at det heter i planen at opplæringen i kroppøving skal ta sikte på kompetanseorienterte ferdigheter som å “gi elevene allsidig erfaringer fra fysisk aktivitet, slik at de lærer praktiske ferdigheter og funksjonell bruk av kroppen” (ibid., s. 275.). Det ser vi særlig i planen der det heter at undervisningen skal ta sikte på; "å stimulere fysiske, psykiske, sosiale og kulturelle utviklingen hos den enkelte elev” (Norges Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 275). I planen ser vi også at det ikke kun er overføring av kunnskap som er vektet, men også det formale aspektet av danningsteorien. Til eksempel at elevene ikke bare skulle utvikle egnethet gjennom innlæring av kunnskap, men også at det er viktig å utvikle deres evner, tanker, forutsetninger og bevegelseslyst.

Ifølge Hegtun, Horsfjord, Møller og Ålvik (1991) hjelp til lærerarbeidet skulle “didaktisk relasjonsmodell” bli brukt som redskap for den profesjonelle didaktiske planleggingsdelen, slik at både formal- og material danning kan oppnås hos elevene (gjengitt i Engelsen, 2017, s. 61). Vurderingen skulle foregå i direkte kontakt mellom lærer og elev, der det skulle tas hensyn til faglige mål og elevenes forutsetninger (Norges Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 281). Vi kan si planen fokuserte både på kulturformidling av materiell kunnskap, så vel som elevenes personlighetsutvikling, og hvilken nytte de drar av slik utvikling.

4.1.5 Læreplanverket for den 10. årige grunnskolen

Læreplanene fra 90-tallet, Reform 94 (R94) for videregående opplæring og L97 for grunnskolen, ble publisert i en tid der prinsippet om mål- og resultatstyring i skolen ofte trumfet reglene i klasserommet. Læreplanmodellen var i utgangspunktet innholdsorientert, men fremmet sammen med bruken av “kompetanse” en idé om at elevene må kunne bruke kunnskap i ulike sammenhenger til å oppnå mestring. Målene gikk fra å handle om at elevene skulle “arbeide med” og “møte”, til å handle om at de også skal kunne “vite”. Hensikten med en slik forandring tyder på at Kirke- og undervisningsdepartementet på den tid ønsket å bevege seg mer inn i landskap der en kan stille spørsmål rundt hva elevene har lært i opplæringen, hva de sitter igjen med, fremfor en plan der det bare stilles spørsmål rundt hva som skal læres bort.

“Danning” finner vi som begrep brukt i planverket av L97, der det presenteres sammen med beskrivelser av syv ulike mennesketyper: det meningsøkende-, arbeidende-, allmenndannende-, samarbeidende-, skapende-, miljøbevisste-, og integrerte mennesket. Allmenndannelses-begrepet er i den overordnede delen beskrevet å handle om “hvordan utviklingen av ferdigheter, innsikt og viten er noe av det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre sammen – historisk og globalt. Den styrker evner og holdninger som gir samfunnet rikere vekstmuligheter i framtiden” (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 39). I planen for kroppsøving av L94 finner vi samtidig et begrep tilnærmet “danning”, der planen beskriver at faget har “dannelsesverdi ut over den fysiske fostringen ved å følge regler (...)” (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 5).

I fagbeskrivelsen til kroppsøving finner vi ikke allmenndannings-begrepet, men L97 opererer derimot med lignende mål som at undervisningen skal gi elevene muligheten til å “oppleve glede over å være i rørsle og å mestre eit breitt utval aktivitetar gjennom utforsking, utfolding og skapande verksemd” (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 266). I R94 finner vi også beskrivelser som at kroppsøving er “et fag alle elever, uansett forutsetninger, skal ha” (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 5). Det er i tråd med ‘danning for alle’-prinsippet vi har sett tidligere.

Med allmenndanningsbegrepet i overordnet del kan virke som om det var ønske om en slags tverrfaglighet, der faget fikk en sammenheng med andre fag i planverket også. Vi kan likevel stille spørsmål rundt hvordan lærerne plutselig skulle vurdere elevene ettersom målene også ble formulert etter noe elevene skal strebe etter, noe de ikke hadde erfaring med fra tidligere læreplaner. Likevel finner vi i likhet med N39 det samme utsagnet om at “God bruk av kroppen virker estetisk oppdragende” (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 5), og kan anslagsvis være en faktor som elevene enda ble vurdert etter på bakgrunn av at de blir vurdert etter fagplanen.

Ifølge NOU 2014: 7 viser rapporter fra denne tiden at aktivitetsnivået blant elevene var usedvanlig høyt, og at lærerne benyttet seg av ulike undervisningsstrategier med store variasjoner. Det gjaldt innhold i undervisningen, metode og organisering etter hvilket formål

det var. Det kan ses kombinert med at planen ber om at undervisningen ikke skal hindre fagets egenverdi å styre undervisningsinnholdet, som skal handle om å være i fysisk aktivitet (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 264). NOU 2014: 7 sin evaluering av L97 viser derimot at det var ofte uklart for elevene hva som var målet med variasjonen og aktivitetsnivået, og det manglet refleksjoner i etterkant av aktiviteter (s. 40). Elevene hadde med andre ord liten eller ingen kunnskap om hva som krevdes av dem for ulik måloppnåelse.

Et annet funn i NOU 2014: 7 var at lærere gjerne stilte utydelige faglige krav til elevarbeidet, og at tilbakemeldingene var lite konkrete og manglet konstruktiv kritikk (s. 264). Også i R94 rapporteres det om planens ambisjoner til at elevene i videregående skole i økt grad skulle ta del i planlegging og gjennomføring av opplæringen (ibid.). For eksempel var det ønske om at de skulle sette mål for egen læring og delta i valg av arbeidsstoff og undervisnings- og vurderingsformer, som der det i planen heter at elevene skal etter Vg2 vurderes i grad av måloppnåelse til kompetansemålet å “kunne bruke kunnskaper og ferdigheter i en kvalitetsmessig videreutvikling av ulike sider ved en valgt idrett og/eller aktivitet (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 14). Likevel rapporteres det at lærere opplevde det som utfordrende og ressurskrevende i praksis, der elevene i varierende grad var villige til å inngå i arbeidet (ibid.). Etter rapporteringen kan det antas at det til noen grad kunne i undervisningen blitt tilrettelagt for fullverdig kategorial danning og dets egenskaper hos elevene, men at den praktiske gjennomføringen tok en annen retning.

4.1.6 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006

PISA-undersøkelsen fra 2001, gjennomført av OECD, var en av faktorene som bidro til et nytt planverk. Kunnskapsløftet (LK06) fra 2006 omtales i dag som en reform i grunnskole- og videregående opplæring. I planen ser vi at det er fokus på elevenes grunnleggende ferdigheter; muntlige, skriftlige, digitale, regne- og leseferdigheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 5), da det viste seg at norske barn og unge endte opp med målinger som var middelmådige i sammenlikning med internasjonal standard. Øving på grunnleggende ferdigheter skulle integreres i alle læreplaner og i alle fag etter fagenes premisser og relevante nivåer (ibid., s. 3). I Utdannings- og forskningsdepartementet sin fremleggelse av St.meld. nr. 30 (2003-2004) blir tilstanden i norsk skole beskrevet, og det ble

pekt på sentrale utfordringer som krevde heving av kvaliteten hos skolen, å vekke elevenes lyst og evne til å lære, og styrkingen av de grunnleggende ferdighetene.

I kroppsøvfaget ble det formulert en rekke kompetansemål, der kompetansen elevene skulle tilegne seg ble ansett for å være en verdiskapende drivkraft i samfunnet og for selvrealisering. Planverket hadde målet om at den beste opplæringen skulle ivaretas og utvikles, slik at elevene blir satt i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 3), til eksempel Klafkis (2001) nøkkelproblemer (NOU 2015: 8, s. 49). Det førte til mindre detaljerte læreplaner enn sine forgjengere, og la opp til at lærerens profesjonelle vurderinger og skjønn å konkretisere undervisningsinnhold og metode, rammeverk og ressurser tatt i bruk. Reformen medførte slik en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisatoriske del, med retorikken om at lærerne skulle etter L97 få den faglige friheten tilbake.

Kompetansemålene i kroppsøving hadde midlertidig en tone som tilsa at elevene i større grad enn tidligere skulle oppfylle mål som var definert etter idrettslige standarder. For eksempel finner vi målet om at "eleven skal kunne forklare og utføre livbergning i vatn", og "symje på magen og på ryggen og dukke" (Udir, 2006, s. 5). Formuleringen tilsier at elevene skal 'kunne', noe vi kan si er synonym med å 'mestre'. Det legges også vekt på at elevene skal øve på fysisk-motoriske ferdigheter og kunnskap om kropp og helse, der kompetansemålene legger til rette for at lærerne kunne utvikle ferdighetsmål til vurdering. Målene som omhandlet læring av fysisk-motoriske ferdigheter handler om at eleven først og fremst skulle utvikle ferdigheter, deretter videreutvikle, og til slutt mestre ferdighetene innenfor en aktivitet.

NOU 2014: 7 har vurdert planen til å være innholdsorientert på den måten kompetansemålene strukturerer innholdet i faget, og ettersom kompetansen til elevene vurderes ut ifra det faglige innholdet i målene (s. 71). I formuleringene virker lærerne å selv måtte ta stilling til når og i hvilken form kompetansemålene skulle bety, og samtidig konkretisere arbeidsmåter, ressurser og metode for vurdering. I tråd med kompetansemålene skulle lærere legge opp til ferdighetslæring med sikte mot mestring i individuell idrett og en lagidrett, etter lokale

kriterier for hva mestring innebar (Arnesen, Nilsen og Leirhaug, 2013, s. 10). I teorien kunne mestring bli målt og vurdert etter elevens bidrag i fysisk-motoriske og idrettslige tester, som løpstester der måloppnåelse baseres på tilbakelagt distanse.

Bruddet med tidligere læreplaner har skapt medieoppslag som opplyser at elever opplevde press i forbindelse med testing og forventninger, og at mange lærere oppfattes å være interessert kun i målbare kompetansebaserte aktiviteter (Lyngstad, 2020). Selv om hensikten var å tydeliggjøre målene, ble det likevel rettet kritikk mot at de var uklare og dermed et mindre godt arbeidsverktøy, slik kritikken etter L97 også mente (Brattenborg og Engebretsen, 2013, s. 27). Kunnskapsbegrepet ser vi gjennomgående i hele planen, og fremstår som et nøkkelbegrep uavhengig om det er snakk om kompetanser som kan tilfalle det Klafki (2001) mener med selvbestemmelse, medbestemmelse eller solidaritet. For eksempel heter det at “elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek”, og at “elevene skal tilegne seg kunnskap om trening” (Udir, 2006, s. 2), eller det tydelig formulerte målet om at elevene skal kunne:

‘være svømmedyktig ved å falle uti på dypt vann, svømme 100 meter på magen, og underveis dykke ned og hente en gjenstand med hendene, stoppe og hvile i 3 minutter (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på ryggen), så svømme 100 meter på ryggen og komme seg opp på land’ (ibid., s. 4).

Det er i tillegg til at faget følge læreplanen er “allmenndannende” (Udir, 2006, s. 2). Når det gjelder “dannings”-begrepet, er jeg usikker på hva planen formidler. Det kan godt hende at målet der elevene skal være svømmedyktige har en baktanke om at de blir ekstra allmenndannet ved tilegning av denne kompetansen, men for meg er det i alle fall ikke tydelig nok. Planen har formuleringer som at “Bevegelseskultur (...) er en del av den felles dannelsen og identitetsskapingen i samfunnet” (ibid.). Her er jeg usikker på om planen refererer til ‘skapelsen’ av samfunnet, eller dannelsesbegrepet dette studiet retter seg mot. Men til tross for fagets “allmenndannende”-funksjon gis det inntrykk til at hovedoppgaven er å formidle eller overføre kunnskap og kompetanse, og at danningen er en effekt av denne kunnskapsoverføringen.

Det var en motstridende hensikt enn hva skolens politikk sier å være, nemlig at opplæringen skal ha en allmenndannende effekt. Det kan i planen virke som om allmenndanning skal være resultatet av prosessen, men at det nesten er litt tilfeldig om det skjer eller ikke. Særlig når det er snakk om å måle elevens kompetanse mot skjemaer i tall, slik man ofte finner i for eksempel løpstester. LK06 fremlegger at det er selve kunnskapen som er dannede, og ikke så mye det eleven erfarer og handler gjennom i forbindelse med undervisningen. Likevel er det tydelig at planverket vurderte kunnskap som grunnleggende element for elevens danning, som man ikke kan påstå er feil heller.

Ifølge studier av Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012) blir det redegjort for evalueringen av Kunnskapsløftet, som konkluderer med det er mange lærere som sammen med sine elever diskuterte ønske for opplæringen. Det inkluderer både oppnåelse av kompetanse og generelle holdninger til fag og struktur. Studiet fant også ut at mål for opplæringen i midlertidig er forankret til fagkunnskap, og har i liten grad inkluderte mål om grunnleggende ferdigheter og tilegnelsen av læringsstrategier (gjengitt i Leirhaug og Annerstedt, 2016, s. 622). Det tydet på at undervisning i mindre grad vektla oppgaver som utfordret elevene til å gå i dybden på problemer, men heller evner som handlet om å identifisere, produsere og registrere ord om tilknyttede begreper og faktakunnskaper.

Evalueringen av Kunnskapsløftet konkluderte med at lærere i større grad enn tidligere formidlet målet med undervisningen for elevene, og lot dem delta i vurdering av sitt eget arbeid. Den særskilte vurderingsordningen for faget inkluderer her at elevenes innsats er ivaretatt som en del av grunnlaget for vurdering, der elevenes forutsetninger også skal tas hensyn til i 'mange kompetansemål' (Udir, 2006, s. 2). Likevel tyder funn på at elevene i liten grad involveres i andre deler av vurderingsarbeidet, som handler om å definere mål og kriterier for måloppnåelse (gjengitt i NOU 2014: 7, s. 40-41). Lignende studier peker på at elever derimot sjeldent er kjent med kompetansemålene de vurderes etter, men at de har kjennskap til kriteriene slik studiet til Hodgson et al. (2012) viste (gjengitt i Leirhaug og Annerstedt, 2016, s. 622). Dette kan ha vært en mulig konsekvens av andre funn som indikerer at mange lærere føler vurderingen av elevene må fremlegges som en forpliktelse, fremfor en læringsfremmende metode (Leirhaug og MacPhail, 2015, s. 13), og peker på én av flere utfordringer som videreføres i LK06.

4.1.7 Revidert læreplan fra 2012

I en revidert utgave av LK06 finner vi Læreplanen fra 2012 (KRO01-03). Formålet med faget, kompetansemål og vurderingskriterier var revidert i hensikt med en tydeligere tilknytning til den overordnede delen i skolen (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s. 31). Fagets formål hevdes å skulle medvirke til utviklingen av allsidige fysiske ferdigheter, opplevelsesglede, inspirere til en fysisk aktiv livsstil også etter utdanningens slutt, og selvforståelse ved å være i bevegelse. Dette skal ifølge planen skje både innendørs, utendørs og så vel som i aktivitet sammen med andre (Udir, 2012, s. 2). I planens beskrivelse av formål for opplæringen hevder planen at “Rørslekultur i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet.” (ibid.). I likhet med formuleringen i LK06 er jeg usikker på om planen refererer til ‘skapelsen’ av samfunnet, eller dannelsesbegrepet Klafki (2001) bruker, men jeg tar utgangspunkt i det siste. De grunnleggende ferdighetene finner vi likevel å skulle prege opplæringen, i likhet med LK06.

Kompetansemålene bærer preg av et økt fokus på eleven som et kroppslig subjekt, i samspill med selvrefleksjon og deres identitetsdanning i forbindelse med danning gjennom bevegelse. De kan tyde på en tydeligere sammenheng enn tidligere, til fagets formål. Mål som vekter dette, er til eksempel at elevene etter Vg2 skal kunne “bruke og overføre prinsipp for fair play i rørsleaktivitetar” (Udir, 2012, s. 6). Fair play fikk samtidig plass i samtlige kompetansemål, og inngikk også i vurderingsgrunnlaget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 32). Elevene skulle i faget også læres opp til å se idrett og fysisk aktivitet i et kritisk lys av den bevegelseskulturen de blir eksponert for, ved å for eksempel kunne forklare hvordan ulike kroppsidealer og kulturer kan påvirke livsstil, treningsmønster og deres helse (Udir, 2012, s. 2). Eksempel på dette har vi kompetansemålet om at elevene skal etter 4.trinn kunne “anerkjenne kroppslege føresetnader og skilnader mellom seg sjølv og andre” (ibid., s. 4). Til tross for en noe kunnskapsbasert læreplan, videreførte planverket for kroppsøving likevel at faget var ‘et allmenndannende fag’, der ‘elevene skal inspireres til aktivitet og bevegelsesglede’. Det skulle også fremme fair play og respekt for hverandre (ibid., s. 2).

Læreplanen tilrettelegger for at faget skulle være en arena mer for helhetlig menneskelig utvikling fremfor bare i fysisk-motoriske bevegelser og idrettslige aktiviteter, som LK06 ble

kritisert for. Samtidig vektla den også at faget skulle bidra til samfunnsrelevant erfaringsgrunnlag og motorisk kompetanse til å delta i bevegelseskultur, likevel der “god motorisk kompetanse” er representert som kroppslig kapital de kan bruke til sin fordel. Ommundsen (2022) mener samtidig at prinsipper som bevegelseslære, og utvikling av motorisk kompetanse gjennom stimulans av motoriske ferdigheter og kroppsbevissthet, representerer et viktig aspekt ved de unges fysiske dannelse (s. 149). Kapitalen skulle ikke bare inneholde fysiske egenskaper, men også kritisk refleksjon, som påpeker en viktig kompetanse i kroppsovingsfaget som også videreføres i den nyeste læreplanen (LK20).

Innsats, som i faget speiles som en materiell kompetanse man kan se hos eleven, ble også en del av vurderingsgrunnlaget (Udir, 2021a). Prinsippet påpeker at elevene stiller med ulike forutsetninger, og at det ikke er rimelig å forvente det samme av alle for måloppnåelse. Uttrykk som at elevene skal gjøre eller vise er byttet ut med at de skal “trene på”, og det individuelle utviklingsfokus virker å ha fått mer plass. Planen virker å verdsette ikke lenger bare det å ha oppnådd et mål, men også det å vise forbedring eller generell utvikling. Det er tilsynelatende i all slags kroppsovingsfaglig praksis, som så vel kan være i de tre evnene selvbestemmelse, medbestemmelse eller solidaritet. For eksempel kan en elev vise utviklende evner i å være selvstendig, og i teorien bli vurdert i å ha god innsats.

Det bekreftes i rundskriv fra Udir der det oppgis at i tråd med fagets formål skal innsats som en del av vurderingsgrunnlaget innebære “at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget” (2015, s. 10). Ifølge Lyngstad (2019) er det å trene på selvledelse dannende for elevene, og læring i bevegelse bidrar til å fremme et positivt selvilde, være personlighetsutviklende og identitetsskapende. Bevegelseskompetansen elevene får i faget får egenskapen til å bidra til at elevene får kraft til å ta hånd om livet sitt, og se seg selv som kompetente samfunnsborgere (ibid., s. 26). Dette er kvaliteter elevene kan tilegne seg gjennom innsatsen de legger inn i opplæringen.

4.1.8 NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8

Etter LK06 ble det satt sammen en gruppe som fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen satt mot krav til kompetanse i et fremtidsrettet samfunns- og arbeidsliv. Gruppen kjennetegnes som 'Ludvigsen-utvalget', og var ledet av pedagogikkforsker Sten Ludvigsen. Ludvigsen-utvalget hadde et bredt perspektiv på hele utdanningssystemet, og deres rapporter fokuserte på overordnede prinsipper og anbefalinger for endring av norsk skole, inkludert utdanningsprogrammer, overgangen mellom utdanningsnivåer og kompetanseutvikling. Utvalget beskrev samtidig hva skoleelever vil komme til å ha behov for å lære på skolen de neste 20-30 årene, samt grunnlaget for det da pågående arbeidet med Kunnskapsløftet av 2020. I perioden 2013-2015 ble det fremlagt en delutredning og en helutredning om fremtidens skole:

- NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag (delutredning)
- NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser (helutredning)

Ludvigsen-utvalget vurderte læreplaner i mange land til å være kompetanseorienterte, fordi de kun beskriver måloppnåelse etter endt opplæring (NOU 2014: 7, s. 12), i likhet med norske læreplaner. Hovedutredningen peker på ulike alternativer for kompetanseorienterte læreplaner, og vurderer at den norske læreplanmodellen har behov for videreutvikling. Utvalget stiller samtidig spørsmål til hvordan en kan gjøre læreplaner til å i større grad sikre god opplæring (ibid.). De peker likevel på at det er ingen enkel sak å skape dokumenter som passe alle. Verken det å introdusere nytt fagstoff eller omformulere betydninger til kjente begreper i læreplanene, uten at det går utover tidligere betydninger eller annet lærestoff, er en omfattende prosess.

Rapportene viste at fagene behøvde mer relevant innhold og sammenhengene mellom de var nødt til å bli tydeligere. Et mål for fremtiden var at elevene skal lære mer i det enkelte fag, og de skulle bli evnet å bruke denne kunnskapen i forskjellige situasjoner, slik at de også kan lære på nye måter. Elevenes *dybdelæring* skulle styrkes (Karv og Rødal, 2018). Dybdeforståelselæring blir ifølge NOU 2015: 8 viktigere i fremtiden, og kapittelet anbefaler noen prinsipper for fornyelse av fagene, slik at de foregår på en kunnskapsbasert måte. Stofftrengselen av mange omfattende læreplanmål er ifølge NOU 2015: 8 løselig i form av

færre og mer likt utformede mål på tvers av fag. I NOU 2014: 7 hevdes det at ideen om dybdelæring trues på grunn av stofftrengselen (s. 10). Utvalget mener at en konsentrasjon om sentrale metoder, begreper og tverrfaglighet vil tydeliggjøre hvilke prioriteringer som skal gjøres i fagene. Slik utvikling kan samtidig ivareta handlingsrom for pedagogiske vurderinger, slik at lærernes profesjonelle frihet vil definere avgjørelser knyttet til valg av innhold, arbeidsmetoder og organisering. Det vil ifølge NOU 2015: 8 bidra til å kunne gjøre at skolens overordnede mål blir mer forenelig med læreplanene, og sikre sammenheng (s. 63).

Rapportene belyser at læreplaner som skal være gode styringsdokumenter og redskaper for profesjonsutøverne, bør ha et innhold knyttet til sentrale byggesteiner i fagene. Det kunne handle om verktøy den enkelte lærer kunne benytte seg av i opplæringen, som arbeidsmetoder, tenkemåter eller ulike perspektiver, operasjonaliserte begreper, prinsipper og sammenhenger som det forutsetter at elevene lærer. I kroppsøvfingsfaget kan det for eksempel være at dersom kompetansemålet er at “eleven skal vite hva god helse er”, så inkluderer planverket kritiske beskrivelser både til hva det vil si å ha god eller dårlig helse innebærer. Det ville vært mer i tråd med dybdelæring, som ifølge Udir (2019c) er “at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde.

Dybdelæring innebærer dermed å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger”. Grunnen til at dybdelæring var vektet skyldtes det at læringsforskning mente det var en vesentlig betydning for læringsprosessen at elevene får mulighet til å fordype seg i og reflektere over prosessen, og hjelpes til å forstå sammenhenger mellom dem (NOU 2014: 7, s. 10). Begrepet beskrives ofte i kontrast av overflatelæring som heller legger vekt på pugging av faktakunnskaper uten at eleven klarer å sette kunnskapen inn i en praktisk sammenheng (NOU 2014: 7, s. 35). For det å lære å lære er det behov for i en rekke ulike arenaer. Og ettersom skolen er den viktigste formelle læringsarenaen for barn og unge i Norge, er det en forventning som gjør skolen ansvarlig til å lære bort verktøy elevene kan bruke til nettopp dette.

Pedagogikkens rolle i elevenes liv er sikre at allmenndanning kan skje. Den didaktiske biten av skolen blir å legge til rette for at elevene kan utvikle sitt alias av kategorier, og sette han eller henne i stand til å tilegne seg kunnskap både innenfor, og utenfor kategoriene. Det resulterer i at eleven evner å erfare verden, og handle i dets tid og rom. Ludvigsen-utvalget hevder undervisning som stimulerer dybdelæring og progresjon der både lærer og elev er orientert i retning mål er viktig, og at god formativ vurdering er sentralt for å få til dette. Utvalget er opptatt at dersom det skal annet innhold inn i opplæringen, bør samtidig noe tas ut. Dette er på bakgrunn av at læringsforskning viser at det å lære noe i dybden, ikke bare på overflaten, tar tid (NOU 2014: 7, s. 10). Men det å tilrettelegge for dybdelæring krever god praksis, og stiller krav til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse (ibid., s. 36). For at dette skal skje stilles det krav til skolen som må identifisere innhold for lærerne, som kan fremme elevenes allmenndanning. Høhr (2001) mener at det for eksempel kunne vært gjennom mål, delmål og vurderingskriterier som legitimerer spørsmålet på om de bidrar til kategorial dannings (s. 166-167).

Verktøy som passer alle, vil naturligvis være vanskelig å lage. Men tar vi høyde for at skolen har dannings som formål, kan vi se til Klafkis (2001) teori. I sentrum for hans dannelsessteoretiske modell står 'den didaktiske analyse'. Det er en didaktisk tolkning i forberedelsesarbeidet med undervisningen, som formuleres gjennom fem grunnspørsmål (s. 14-18; gjengitt i Jank og Meyer, 2015, s. 165). Vi kan anse spørsmålene som meningsfull hjelp til strukturering av undervisning, og for å bidra til at opplæringen gir mening for elevene. Det er noe som kunne vært nyttig ikke bare for kroppsøvingslæreren, men også for den allmenne læreren i skolen. De skal ikke være avgjørende for å kunne gi god undervisning, men forstås som hjelp til lærerens refleksjon av den:

- (I) *'Hvilken betydning har det pågjeldende innhold allerede nå for barnets åndelige liv, og hvilken betydning bør det – sett fra et pedagogisk synspunkt - få i elevenes bevissthet?*
- (II) *På hvilken måte kunne temaet få betydning for elevenes fremtid?*
- (III) *Hvordan er innholdets struktur (som det gjennom spørsmål 1 og 2 er blitt tydelig i et pedagogisk perspektiv?*
- (IV) *Hvilke allmenne forhold, hvilke allmenne problemer åpner det pågjeldende innholdet opp for?*

- (V) *Hvilke særlige saksforhold, fenomener, situasjoner, og forsøk kan gjøre det pågjeldende innholds struktur interessant, verdt å stille spørsmål tilgjengelig, begripelig, og “anskuelig” for elevene, på det gjeldende utviklingstrinn, i den gjeldende klasse?’* (gjengitt i Jank og Meyer, 2015, s. 165).

Grunnspørsmålene kunne vært med på å forsterke NOU 2015: 8 sin beskrivelse om at dersom elevenes utvikling i skolen skal skje gjennom tillært kompetanse i fagene, så må kompetansemålene revideres slik at de bidrar til en tydeligere sammenheng mellom formålsparagrafen og skolens faglige innhold (s. 12). Tar vi for eksempel opplæringens verdigrunnlag om demokrati og medvirkning med beskrivelser om at “skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis”, kan vi se læringspotensial blant annet i opplæringens konflikthåndtering.

Det er lett å kunne tenke at konflikter oppstår fordi opplæringen er mislykket, eller at læreren ikke er respektert nok i undervisningen. Derimot kan man heller bruke konflikten som et middel for utvikling og dybdelæring, der elevene får oppleve solidaritet, være med på å ta bestemmelser, og utvikle sin selvbestemmelse i form av å ta gode valg. Ut ifra kategorial danningsteori kan vi si at det er gjennom elevenes medbestemmelse og ansvar i konflikten, deres kritiske refleksjon om vilkårene for deltagelse, og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter at elevene utvikler kunnskap om demokrati. Men dette krever så klart at elevene får lov til å delta, kanskje til og med eskalere, og avslutte konflikten uten at læreren tar for mye plass.

Kroppsøvingsfagets kjerneelementer gir oss all mulig grunn til å gripe inn i konfliktens mulighet for å utvikle ferdigheter i retning dybdelæring, ut ifra Ludvigsen-utvalgets tilrådninger (NOU 2015: 8). NOU 2014: 7 peker samtidig på at aktiv deltagelse i og refleksjon over læringsprosessen fremmer læring. Dette gjenkjennes også som metakognisjon og selvregulert læring, og elevenes tro på egen mestring, motivasjon for læring og evnen til å fortsette selv når det butter imot. Det omtales som forutsetninger for læring gjennom hele livet, og er ett av forskningsfunnene som legitimerer utvalgets vurdering (s. 11). Utvalgets vurdering sier samtidig at forutsetningene for slik læring stiller høye krav til fag- og

pedagogisk kompetanse hos lærerne, men også hvordan lærerkollegiet, skoleledelse og skoleeier støtter deres arbeid med elevene. Norsk og internasjonal klasseromsforskning viser det vil være krevende å realisere særlig det om dybdelæring, progresjon og læringsfremmede vurdering. Likevel hevder rapporten at det gjennom gode relasjoner mellom lærere og elever, og arbeid med videreutvikling av vurderingspraksisen kan gi et godt grunnlag (NOU 2014: 7, s. 41).

Men som vi vet, tar det tid å skulle lære noe i dybden (NOU 2014: 7, s. 10). Det stiller spørsmål rundt vurdering i fag som skal tilrettelegge for dybdelæring. Utvalget peker på at vurderingsordningen kan påvirke hvordan innholdet i faget forstås, og hva som skal prioriteres (ibid., s. 74). Hva som vurderes har også betydning for opplærings- og vurderingspraksis, og er gjennom tiden vist seg å være i konstant endring med ulik vektning av innsats. Hva som er vurderingsgrunnlaget, har betydning både for opplærings- og vurderingspraksis i skolehverdagen. Grunnlaget for vurdering er endret flere ganger med ulik vektning av innsats, holdninger, forutsetninger, samarbeidsevne, ferdigheter og teori (NOU 2014: 7, s. 91).

Utvalget sammenfatter i NOU 2014: 7 at utfordringene med kroppsøving er å balansere praktisk utøvelse og kvalifisering av videre studier på den ene siden, og kunnskapstilegnelse og opplevelsesdimensjonene på den andre (s. 94). Rapporten peker på at fagets bredde er et hinder for dybdelæring, som for meg virker som om delrapporten selv ikke vektlegger hva dybdelæring i kroppsøving egentlig bør handle om (for eksempel det jeg la frem om demokratiopplæring). Hovedutredningen NOU 2015: 8 hevder deretter at praktiske fagområder bidrar til bredde i kompetansen elevene skal utvikle i skolen som grunnlag for videre utdanning og yrkes- og samfunnsdeltakelse, og at “arbeidslivet trenger en rekke kompetanser som de praktiske og estetiske fagene i skolen tilbyr” (s. 25).

En annen definisjon som finnes i hovedutredningen NOU 2015: 8, er der det heter at “Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse” (s. 10). Kompetanse handler ifølge utsagnet om at elevene vet hvordan de bruker kompetanse og ferdigheter til sin fordel, og konkretiseringen av kompetanse skjer gjennom tre tverrfaglige temaene i NOU 2015: 8 (s.

49). I innføringen av disse refereres med fotnote til Klafkis (2001) “om tidstypiske nøkkelproblemer” én gang (s. 49). Sammenfattet vil uttalelsen nok en gang vektlegge den praktiske formen av kompetanse elevene tillegges i faget som deres viktigste nøkkel til arbeidet, og skyggelegger de iboende evnene som det egentlig burde fokuseres på.

4.1.9 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Den nye læreplanen i kroppsøving (KRO01-05) finnes på Udirs nettsider, og fagets innhold og struktur reguleres av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). I LK20 finner vi først og fremst en overordnet del, der verdier og prinsipper for all opplæring i skolen er oppgitt. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket, og den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5 (Udir, 2017, s. 1). Planverkets overordnede del inkluderes derfor også i læreplanen i kroppsøving, som også er en del av læreplanverket.

Læreplanen består av ulike deler, der det innledes med beskrivelse av fagets relevans og verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Udir, 2019a, s. 2). I dag er den for de ulike trinnene delt inn i tre kjerneelementer: bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel (Udir, 2020, s. 2). Elevene skal gjennom hovedelementene få utfolde sin mentale og fysiske kapasitet innenfor en læringskontekst, de skal øves i og lære å ta stilling til innholdet i undervisning, og utfordres til å reflektere over det i ettertid (ibid.).

I all tid har fagets relevans i skolen vært ifølge NOU 2014: 7 vært preget av behovet for en sunn fysisk utvikling for elever, med vekt på glede, mestring, kreativitet og trivsel, kunnskap om kroppen, og bevissthet om helse. Bakgrunnen den nye læreplanen var ifølge Fauskevåg (2022) samfunnets raske utvikling, og at det elevene lærer skal være relevant og framtidsrettet (s. 109). Elevene skulle få den beste undervisningen til utvikling av kompetanse på områder som i dag er ukjent. Og kompetanse, slikt det blir gjort rede for i LK20, kan vi kjenne igjen i Klafkis (2001) redegjørelse av kategorial danningsteori. Likevel kobler LK20 danning og kompetanse tett på tross av at dette er ulike former for kunnskap (ibid.).

Innsats, som en måte å vise kompetanse på, ble tatt med videre til LK20. Der formuleres det at kompetansen knyttes direkte til det å øve og delta i aktivitet, kroppslig læring, samspill og naturferdsel (Udir, 2021a). Planverket bruker begreper som “kjennetegn for måloppnåelse” når det er snakk om at eleven fortsetter å øve innenfor fagets rammer, selv om synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling uteblir. Dette menes å skulle hjelpe til å vise viljestyrke, selvstendighet, at eleven utfordrer sin fysiske kapasitet, og samarbeider med andre, hos eleven som læreren kan ta til bruk i vurderingsgrunnlaget. Vi kan si at et av hovedmålene med nye læreplaner er å lære og lære, og “å gi grunnlag for læring gjennom hele livet” (Udir, 2021a).

Kompetansemålene har stort sett minst ett komponent som krever fysisk deltagelse. Danningens plass i planen finnes gjennom beskrivelser i planverkets overordnede del, der det heter at “hele mennesket skal dannes og elevene skal bli gitt muligheten til å utvikle sine evner” (2017, s. 9-10). I planen finner vi dannelsesbegrepet gjennom “den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet”, men ‘allmenndanning’ er tatt ut. Planen utdyper videre at elevene danner når de blir gitt kunnskap om og innsikt i natur, miljø, språk, historie, samfunn, arbeidsliv, kunst, kultur, religion og livssyn (Udir, 2017, s. 10). Det er med andre ord gjennom kompetanse at elevene blir dannet, som kan minne om et innholdsorientert planverk og en materiell form for danning.

Fagfornyelsen har likevel gitt lærerne en læreplan som verdilegger kroppsøving som et praktisk fag, som skal gjennom aktiviteter utvikle elevers kunnskaper og ferdigheter. I tillegg skal det bli gitt større rom til at elevene skal øve på, samt delta i bevegelsesaktiviteter både inne og ute, der de skal samarbeide og utfordre egen fysiske kapasitet. Det skal legges til rette for læring i problembasert-undervisning, og de skal ta del i refleksjoner over egen utvikling av kompetanse. Problembasert-undervisning er en del av det Klafki (2001) omtaler i beskrivelsen av kategorial danning, men ‘allmenndanning’ er likevel tatt ut av planen. Det kan det være ulike årsaker til; som at planverket for eksempel ønsket et større fokus på faglige mål, og som resultat har allmenndanning blitt mer indirekte integrert gjennom de faglige målene.

Det kan også være fordi de tverrfaglige temaene adresserer verdiene i begrepet, som gir opplæringen i skolen rom for å integrere allmenndanning på tvers av ulike fagområder, slik dybdelæring reflekterer. Det er en mulig årsak til at planen har tatt “allmenndanning” ut, og går rett på begreper som ‘bevegelsesglede’ og ‘fysisk aktiv livsstil’. Ifølge Fauskevåg (2022) mangler læreplanen likevel en definisjon eller en klar forståelse for hva danning og danningsoppdraget består av (s. 111). Danningsmålene er konkrete slik beskrevet i avsnittet over, der det inkluderer blant annet bærekraft og demokrati, men virkeliggjøringen av målene er noe utydelig. Det er for eksempel ingen treff på “problembasert undervisning” i læreplan i kroppsøving.

Udir (2021b) hevder de eldre læreplanene hadde mange temaer og et stort omfang, men at de nye læreplanene beskriver det viktigste som skal læres i hvert fag. Hensikten med dette er at elevene heller skal få bruke mer tid på å lære ting godt, og at det skal bli enklere å forstå sammenheng. Det er egenskaper som skal kunne brukes til å løse fremtidige situasjoner, der det i planen heter at: “De nye læreplanene legger dermed bedre til rette for dybdelæring”. LK20 sitt bidrag var et forsøk på å styrke danningens plass i opplæringen, der konkretiseringen skjer gjennom de tverrfaglige temaene, der det refereres til Klafki (2001) (gjengitt i NOU 2015: 8, s. 49). For eksempel under kjerneelementer i LK20 heter det at “elevene får kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier, og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltagelse og samarbeid” (Udir, 2019, s. 3).

Forskning peker likevel på at arbeidet med tverrfaglige temaer krever i utgangspunktet langtidsperspektiv, om vi ser på hva de skal utgjøre for undervisningen. Bare for å nevne noen, skal elevene utvikle forståelse og se sammenhenger, bli utforskende, innovative, sette ord på- og håndtere emosjoner, utvikle et positivt selvbilde, utvikle forholdet til demokratiske prosesser, handle og samhandle med andre på en ansvarlig måte, utvikle kritisk refleksjon og ta reflekterte valg for en bærekraftig utvikling (Andersen, Grimsbø, Orskaug og Ødegaard, 2017, s. 80). Utdanning- og danningsoppdraget er tilsynelatende likeverdige, men i læreplanen er det derimot bare utdanningsoppdraget som defineres med grenser. Likevel kan vi se at kompetansemålene i planen er tilsynelatende åpne, og lærere har i planen fått stort handlingsrom til hvordan aktiviteter kan organiseres. Det betyr at læreren stort sett kan velge

metode og omfanget til å undervise i de ulike kjerneelementene og kompetansemålene, avhengig av elevgruppen og rammefaktorene til skolen. Det betyr at det er opp til lærer å finne konkrete læringsmål og undervisningsmetode.

Muligheten lærerne blir gitt åpner for en viss frihet i vurderingsarbeid av elevene også, som ifølge Evensen (2020) ofte baseres på skjønn (s. 127). Det kan være en utfordrende faktor, særlig når læreplanens kompetansemål vektlegger ferdigheter og kunnskap ut fra forutsetninger, og minner om det tidligere læreplaner er blitt kritisert for (Prøitz og Borger, 2010, s. 83; Ommundsen, 2022, s. 152). Ifølge Andersen, et al., (2017) kan resultatet av dette bli at lærere ikke finner plass til den generelle delen av læreplanen i arbeid med fagundervisning, og i vurdering av den enkelte (s. 81). I stedet for å se helheten i læreplanverket, kan det resultere i at det blir tar utgangspunkt i kompetansemålene i faget (ibid.). I planen beskrives det at læreren skal velge aktiviteter ut ifra elevenes fremvisning av kompetanse på varierte måter. De skal i ulike sammenhenger få vist sin evne til forståelse, refleksjon og kritisk tenking. Kompetansen eleven får vist i de ulike aktivitetene utgjør grunnlaget for standpunktvurdering etter Vg3 (Udir, 2019a, s. 12). Det betyr at i kompetansemål der det innebærer fysisk deltagelse, vil elevene som av ulike årsaker ikke kunne delta fysisk, også utebli vurdering fra målene. Det er bare i underveisvurderingen at elevenes egne ord på sin egen kompetanse har betydning.

I LK20 menes det at danning også skjer i elevens opplevelse og praktiske utfordringer de blir stilt ovenfor i skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, spontan lek og målrettet arbeid bidrar også til erfaringsrikdom, noe som kan virke å være mer i retning den formale danningstradisjon. På den andre siden kan man si at konstruktiv deltakelse i aktivitet er tegn på innsats, som i LK20 er kjennetegn på måloppnåelse. Til slutt beskrives det at elevene dannes gjennom fysisk utfoldet arbeid sammen med andre, der bevegelsesglede og mestring oppnås, men det skjer også i selvstendig arbeid (Udir, 2017, s. 10). Samarbeid er et sentralt tema ettersom det også gjengis i læreplanens overordnede del. Der finner man blant annet en forventning om at det å lære seg å samarbeide utgjør et viktig bidrag til elevenes dannelsesreise, og i fagspesifikk læreplan er det oppgitt i 14 ulike sammenhenger (Udir, 2017; Udir, 2019a). Gode holdninger og moral har vært en del av kroppsøvningsfaget helt siden faget tok plass i skolen, og fair play har siden 1980-årene vært vesentlig med tanke på

utvikling av den etiske- og sosiale danning (Fretland, Lauritzen, Fossøy og Leirhaug, 2020, s. 24). Samarbeid er ifølge Udir (2021a) nødvendig for å fremme læring ikke bare hos seg selv, men også andre. Det skjer også når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, selv når de forstår at det ikke nødvendigvis finnes enkle fasitsvar, - eller viser viljestyrke til å fullføre.

Til tross for planens utforming er det ifølge Fauskevåg (2022) grunner til hvorfor dannelsoppdraget likevel kan være vanskelig å løse innenfor læreplanens rammer. Hva danning er, og hvordan det skal forstås er det lite å finne om i planverket, og kan tyde på problemer i tolkning av den. Det pekes først og fremst på at oppdraget er for utydelig definert i læreplanen, der fokuset heller er på hvordan utdanningsoppdraget klargjøres gjennom beskrivelser av hva fagets 'kompetanse'-begrep innebærer (ibid., s. 109). LK20 sin kobling mellom 'danning' og 'kompetanse', fremstiller de til å være det samme, der utgangspunktet er at kompetanse kan danne elevene (ibid., 115). Sammenligning av utdanning- og dannelsoppdraget klargjør likevel problemet mellom begrepene. Kunnskapsdepartementet er opptatt av at formålsparagrafen skal brukes aktivt sammen med læreplanen, men det kan virke som om det ikke er reflektert tilstrekkelig over hvorfor generell del i praksis blir stående i skyggen (Andersen, et al., 2017, s. 80).

Også I St. Meld. Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (2015-2016) heter det at kompetanseorientert utdanning og danning "henger tett sammen" (s. 30). Men ifølge Fauskevåg (2022) behøves ikke danning forstås som noe abstrakt. Det kan heller forstås som et fenomen som inngår i hverdagen til alle mennesker, nemlig å opptre deltagende i en verden full av verdier og betydninger, meninger og ansvar som gir livet en retning. Denne måten å erfare og delta i verden på, kaller Fauskevåg (2022) for "normativ" (s. 111). Han mener den er normativ fordi verden erfares ikke som bare et forståelig objekt eller situasjonsbasert, men som er retningsgiver for måten vi lever i den på. Essensen i danning blir slik utviklingen av en slik normativ tilgang til verden (ibid.). Denne dimensjonen av fenomenet virker å mangle i dannelsbegrepet i læreplanen, og reiser spørsmål til hvordan en kompetanseorientert utdanning alene vil høre dannelsoppdraget i læreplanen. Utdanningsoppdraget er avgrenset og forankret, men skaper likevel en kontrast til dannelsoppdraget, der det mangler en definisjon både i læreplan og i forarbeider med den.

Ellers er det fravær på avgrensning i Overordnet del, som gjør at den til syvende sist kun forsøker å klargjøre et stort begrep i eksempler på situasjoner der danning kan skje (ibid., s. 115).

Avslutningsvis ser vi at dersom man ser bakover i utdanningshistorien, står vi ovenfor et tydelig dilemma knyttet til om skolen skal være kompetanseorientert, innholdsorientert, eller rett og slett dannelsorientert (Solerød, 2012, s. 190). Skal vekten på kunnskaper og ferdigheter som etterspørres i et marked og tilpasses det som utenverden etterspør, eller skal den sikte mot å utvikle mennesker som evner å reflektere og vurdere i forhold til livets utfordringer? Det vil med dette utgangspunktet være interessant å se nærmere på hvordan utviklingen av styringsdokumentenes perspektiv på dannelsbegreper, og alt det medfører, kan utfordre en kroppsøvingslærers (beskrivelse av) undervisning(en).

4.2 Resultater fra forskningsintervjuer

I dette underkapittelet beskrives de viktigste funnene fra forskningsintervjuene, i form av tekst med sitater i kursiv. Funn er sortert ut ifra prosessen til tematisk analyse, som er med andre ord det jeg har sett som relevant for problemstillingen. Temaene jeg gjorde rede for i prosedyre for forskningsintervjuene er skissert etter kronologisk rekkefølge, der alle temaene representerer viktige funn for problemstillingen. Med underoverskrifter er funnene presentert på en så ryddig måte, der temaer presenteres i en ordnet og forståelig rekkefølge, med utgangspunkt i undertemaer fra intervjuguide (vedlegg 1).

Intervjuguiden trakk først frem spørsmål omkring informantenes holdning til og forståelse av dannelsbegrep i LK20 og de tverrfaglige temaene. Resultatene fremvisning av resultater fra forskningsintervjuene viser at informantene har ulike holdninger til og forståelse av temaene, og viser både likheter og ulikheter rundt hvordan det skal ta plass i kroppsøvingsundervisningen. Andre kategorier jeg ønsket å spørre informantene om er hvordan de beskriver sin undervisningspraksis, med utgangspunkt i Klafkis (2001) beskrivelse av begrepene; medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Funn i studien viser at informantenes ulikheter som erfaring og hvilket klassetrinn de underviser på, har

betydning for deres praksis. Det var blant annet på grunn av forskjellige kompetansemål og emneområder i læreplanen, men også på grunn av deres syn på begrepene.

4.2.1 Holdning til og forståelse av dannelsbegrep i LK20

Problemstillingen som retter seg mot informantenes forståelse og anvendelse av til fagets styringsdokument, og til hvordan de forholder seg til læreplanen, allmenndanningsbegrepet og læreplanverket LK20, var det jeg ønsket å finne ut av i datainnsamlingen. Jeg vurderte det også til å være med på å kunne besvare de tilhørende forskningsspørsmålene. Aller først stilte jeg informantene spørsmål til hvilket forhold de har til læreplanen i kroppsøving. Da jeg spør Lise, konstaterer hun aller først at det er et styringsdokument, og at hun synes det er interessant å se hvordan de har forandret seg gjennom tiden. Hennes første år med undervisning strekker seg helt tilbake til 1986, og gjør henne til informanten med mest erfaring. Lise mener læreplanen er gunstig ikke bare for undervisningsplanlegging, men også å bruke slik at elevene kan se hva planen vil de skal lære.

‘Jeg synes den læreplanen som er nå er noe av det bedre som har vært. (...) Man ser mye på læreplanen når man lager årsplanen, også ser man hvilke aktiviteter som kan passe til målene. Men jeg må inn og se når jeg lager periodeplanen, og jeg bruker den imot elevene, at de ser hva de skal gjennom. Jeg legger inn ord og uttrykk sånn at de skal tenke gjennom hva som er fokus nå. Er det fair play og samarbeid en periode, så går jeg inn og skriver det som står på læreplanen.’

Petra har en annen holdning til læreplanen. For henne fungerer den mer som en veiledende plan, der målene er således. Hun mener at i de teoretiske fagene er det tydeligere forklart hva elevene skal kunne og bli opplært i, men at det i kroppsøving handler mer om å kunne delta i aktiviteter. Det er den største forskjellen, sier Petra. Hun bruker kroppsøving som et fag der elevene skal få jobbe med sosiale mål, og relasjoner seg imellom.

‘Hvis jeg sammenligner hvor mye jeg bruker læreplanen i gym kontra andre fag, så er det veldig stor forskjell. I andre fag bruker jeg den aktivt for å jobbe med ulike mål, men i gym er det ikke like stort fokus. Det kan hende jeg kikker på målene kanskje 3-4 ganger ilt året, og har det i bakhodet. Jeg er mer fleksibel, og går etter det barna har

lyst til å gjøre, samtidig som jeg prøver å tenke variasjon. Ofte lander man på ulike ballspill.'

Ifølge Petra skal opplæringen utnyttes til å nå sosiale mål, ettersom det har vært en viktig verdi for skolen hun jobber på.

'Man skal utnytte timen med å tenke over hva man kan oppnå med sosiale mål, hvordan kan man jobbe sammen, konflikthåndtering har også vært viktig i undervisningen. Sånne ting har jeg hatt i bakhodet, men ikke nødvendigvis at aktivitetene har hatt en rød tråd. De kan variere.'

Da jeg stiller spørsmål til hva som menes om 'den røde tråden', svarer Petra at en rød tråd i kroppsøving handler om at de har rutiner for undervisningen, men også at det skal være et sosialt aspekt i alle aktiviteter. Det er usikkert på hvor ofte Hanne kikker på planen, men hun mener likevel at den ikke har så mange kompetansemål, og at det kan gjøre det vanskelig å skulle følge den slavisk.

'Det er ikke så mange kompetansemål på barnetrinnet, så det går veldig mye i de samme målene. Man har jo alltid liggende i bakhodet alt du på en måte, det grunnleggende generelle elevene skal lære i kroppsøvingsfaget, så jeg bruker det litt for lite tror jeg, men vi etablerer, lager mål som kommer på ukeplanen, også tror jeg det i barneskolen handler mye om lek og moro, og dette å lære seg samspill. Så jeg bruker ikke den så mye.'

Videre sier Hanne at kroppsøvingen kan samtidig brukes som en time der man kan ruste elevene for ting som kommer dem i vente. Hun beskriver at hun har hatt fokus på noe elevene ikke har opplevd enda, men som de skal få oppleve i senere skoleliv, nemlig å bli vurdert med karakter.

'Også har jeg nylig hatt fokus på vurdering sånn at elevene blir kjent med hvordan det er i kroppsøving om ett år når de er på ungdomsskolen. Da vurderes de i samspill med andre, men også for seg selv. (...) Det første jeg vurderer er egen innsats, også samspillet med andre.'

Å vurdere elever på barneskolen har en annen praksis enn i videregående skole. I hovedsak heter det i LK20 at kroppsøvingens læreplan gjør rede for at “kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede, og til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevens egne forutsetninger” (Udir, 2021b). Videre henvises det til at “kompetanse handler om at elevene skal øve på og delta i aktivitet ut fra egne forutsetninger, reflektere over faglig utvikling, og samarbeide med andre”. I tillegg skal de lære å tenke kritisk, utfordre egen fysiske kapasitet, og løse faglige utfordringer etter evne (ibid.). Sammen med denne beskrivelsen av kompetanse, er det kompetansemålene som er grunnlag for vurderingen av elevene. Slik har det vært siden LK06. Informantene er tilsynelatende enige i at samarbeid har en vesentlig plass i undervisningen, og samtlige opplyser at elevenes samarbeidsevne vektet i vurdering. Samarbeids-begrepet kan knyttes til innsats, som er begrepet læreplanen ofte bruker i snakk om kompetanse. Det blir brukt begreper som “øving” og “deltakelse”, og dette er begreper informantene også bruker i snakk om undervisningen. Jonas uttaler at da han begynte å utdanne seg som kroppsøvingslærer var det et blikk rettet mot den nye læreplanen LK20, som skulle gradvis innføres.

‘Men ganske tidlig ble jeg klar over at det ikke skulle ifølge planer, og ikke være sånn jeg husket faget som selv. (...) Jeg har prøvd å ha variasjon og tone ned konkurransefokus og prestasjonsfokus, og mer rettet mot innsats, samarbeid og personlig utvikling. Dette med innsats, lære seg å bli selvstendig, tøye egne grenser og sånne ting. Mer fokus på egen utvikling, mindre sammenlikning og idéen om at de skal “slå de andre”.’

Innsats kom inn i læreplanen i kroppsøving fra 2012 (KRO01-02), der det står at “Det er forskriftsfestet at elevens innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering.” (Udir, 2012). Det var kun i kroppsøvingslæreplanen at innsats kunne brukes i karaktergrunnlaget. I forskning rundt innsats som vurdering er det funnet at innsats blir noe læreren “lett kan se”, der god innsats uttrykkes som at elevene “står på”, og blir svette. Det handler om god innstilling til aktiviteten til tross for misnøye, samt det å gjøre andre gode. Som resultat av dette kan man få en subjektiv lærervurdering av hva som er “godt nok”. Det betyr at prosesser og refleksjoner som eleven sitter inne med blir unndratt fra vurderingen om den synlige innsatsen har vært god. Med andre ord dreier det seg om hva elevene viser av innsats,

og ikke nødvendigvis hvilke inneværende evner de utfordrer. Jonas uttrykker at det er uklare rammer, og at læreren blir pålagt ansvar i å definere hva som er godt nok:

‘Noen av målene er åpne og man kan tolke de ulikt om man har forskjellige bakgrunn om hvordan KRØ skal være. Man kan lese det samme målet og vurdere det forskjellig. Jeg tror LK20 er et fint utgangspunkt, men det må mer etterarbeid til for at den skal bli produktiv i skolen. Den blir litt for generell og åpen i møte med vurdering.’

I dokumentanalysen av læreplan fra 2012 kom det også frem at planen så innsats til å være en del av en kroppslig kapital. Den kroppslige kapitalen skulle med det ikke bare dreie seg om elevenes fysiske egenskaper, men også kritisk refleksjon, samt innsats som en materiell kompetanse (Udir, 2012). Dette ble samtidig videreført i LK20. Slik vi vet fra tidligere er det i forskning blitt skilt mellom læreplaner som er innhold- og kompetanseorientert. I dag vektlegger læreplanen ferdigheter og kunnskap ut fra forutsetninger (Ommundsen, 2022, s. 152). Ludvigsen-utvalget støtter dermed Jonas i at dagens læreplan er litt for generell og åpen i møte med vurdering. De skriver samtidig at læreplanmodellen vurderes til å ha tilfeller med behov for utvikling, i større grad enn kun til å beskrive måloppnåelse etter endt opplæring (NOU 2014: 7, s. 12-13). LK20 utformer seg som en kompetansebasert læreplan, der handling, som vil si hva eleven skal kunne ‘gjøre’ og ‘vise’ med innholdet, uttrykker oppnådd kompetanse. Det kan redusere innholdets status, og hensikten med faget (Borgen og Engelsrud, 2020, s. 3).

4.2.2 De tverrfaglige temaene

‘Livsmestring’ finner vi som en del av de tverrfaglige temaene i faget. Alle informantene oppgir at de tverrfaglige temaene diskuteres med resten av personalet. Temaene (folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling) jobbes ifølge alle informantene med i perioder, som går ut på at alle lærere på tvers av fag forsøker å fokusere på ulike temaer, med hensikten om å oppnå formen av dybdelæring hos elevene. Ifølge læreplanverket skal tverrfaglighet hjelpe elevene å se linjene mellom fagene (Udir, 2017, s. 13). Lise mente at de tverrfaglige temaene kan bli litt vanskelig å inkludere temaene til enhver undervisning, men at det blir tatt utgangspunkt i når det er aktuelt for fagplanen.

‘I ‘folkehelse og livsmestring’ er det jo veldig aktuelt, men vi merker at elevene blir litt lei av sånne tema-perioder. Kroppsøving blir kanskje en litt sånn avslapning, med at ‘her trenger vi ikke jobbe med demokrati hele tiden’. Men når du har samarbeid,

fair play, for eksempel gjennom 'capture the flag', er det jo taktikk og sånn. Da kan man jo få jobbet med tema. 'Bærekraftig utvikling' er jo friluftsliv, så det tar vi i hvert fall med, om ikke annet; sporfri ferdsel.'

Både Petra og Jonas nevnte at det gjerne tas opp diskusjoner rundt *dybdeløring* når det er relevant for situasjonen. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag – Fordypning - Forståelse står det at dybdeløring åpner for at lærerne må kunne gjøre nødvendige endringer på metode og arbeidsmåte dersom undervisningen ikke gir ønskede resultater for elevenes læring (s. 16). Meldingen presiserer at dybdeløring er knyttet til alle elevenes ferdigheter, men også holdninger og antagelser om hvordan elevene forholder seg til ny kunnskap. Det er en av punktene som jeg mener knytter dybdeløring sammen med allmenndanning i kroppsøving. "Dybdeløring er blitt en forutsetning for danning i fagene og som medmenneske i dagens samfunn" (Ludvigsen, 2016).

4.2.3 (Allmenn-) danning

Foreløpig er det diskutert utvalgets holdning til og forståelse av dannelsbegrepet i LK20. Denne delen av diskusjonen tar i større grad for seg hvilke syn og undervisningspraktiske grep utvalget har til (allmenn)danning. I spørsmål rundt anvendelse av (allmenn-)danning i undervisning, benyttet jeg meg av den tidligere omtalte sammenhengen mellom evnene; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001, s. 69). Petra var tydelig på at begrepene er komplekse, og at det er vanskelig å gi et fasitsvar på hvordan det kan beskrives med de rette ord. Hun mente at dersom man kjapt leser gjennom det, er det ikke sikkert det gir så mye svar om hva danning er, eller hvordan det skal brukes i undervisning. I tillegg til at det er vanskelig å skulle definere når det er ulikt fra person til person hvordan det tolkes. Dette gjorde meg interessert i om det er andre begreper som brukes i diskusjon med kollegaer, der Petra nevnte dybdeløring:

'Dybdeløring kan vi bruke. Det har det vært mye fokus på etter nye læreplanen. Skoleledelsen snakker mye om det, og ønsker at vi har en forståelse for dem.'

Hanne og Petra delte mange av de samme tankene rundt dannelsbegrepet i teorien, og førstnevnte mente at det var enklere å skulle diskutere og få elevene til å tenke kritisk i andre

fag, som samfunnsfag og KRLE. Det mente de fordi det er tydeligere til stede i det elevene tar opp i timene, og i diskusjoner som holdes; at det er synligere at man har forskjellige holdninger og verdier til saker. Hun mente samtidig at det ikke var en lærers oppgave alene å påvirke deres syn på livet, og at hun har opplevd at skolens dannelsesoppdrag er ofte tolket som et oppdragelsesoppdrag:

‘Skolen skal være en del av det å forme holdninger og verdier hos elevene som de kan ta med seg videre. Det er mange som har en holdning om at dannelse skal skje på skolen, og at det er synonymt med oppdragelse.’

Jonas poengterer at før han selv var faglært, ville han også tenkt det handler om oppdragelse, men at han i utdanningen har lært at det handler om mer enn det. Han oppgir at han vurderte skolen å skulle bidra til opplæringen på ulike områder:

‘Elevene blir samfunnsborgere som klarer å ta del i demokratiet og samarbeide, fungere i arbeidslivet og utvikle personlige egenskaper. Vi har jo formal og material dannelse med Klafki, også munnner det ut i kategorial dannelse som handler om å utvikle egenskaper som gjør at man fungerer bedre i samfunnet. Du har det bedre, og de rundt deg har det bedre med deg. Du kan ta del i samfunnet på produktiv måte.’

Lise har lengst erfaring som kroppsøvlingslærer av alle informantene, og i samtale om dannelsesbegrepet innleder hun med følgende:

‘Jeg har hatt perioder der jeg ikke skjønner hvorfor jeg ble KRØ-lærer. Det er viktig for meg at elevene lærer noe om sin egen kropp, og hvordan de tar vare på den, som de kan ta med seg videre. (...) Målet har aldri vært å skape idrettsutøvere, men å la dem oppleve at de har et verktøy de kan bruke.’

Jeg forstår det til at for Lise handler det ikke nødvendigvis så mye om hva som blir gjort i undervisningen, men derimot hva elevene tar med seg *ut* fra undervisningen:

‘Jeg har aldri lest Klafki, bare hørt om han fra studentene. Når jeg tenker “dannelse” tenker jeg om målet med jobben, som er å lære bort å ta vare på egen helse, ha det godt med seg selv, lære at det er ikke så nøye med hvor høyt du hopper, men at du har livsmestring.’

Ettersom kroppsøving er et dannelsesfag, så jeg det som interessant å spørre om informantenes dannelsesteoretiske perspektiv i refleksjonen over hva elevene skal ta med under og etter endt opplæring. Jeg ser det til å kunne handle om hvilket verdigrunnlag læreren reflekterer ut fra (Engebretsen, 2021, s. 123). Men læreplanen i kroppsøving gir læreren mange faglige og pedagogiske utfordringer når undervisningen skal planlegges og gjennomføres (ibid., s. 130). Her finner jeg sammenhengen mellom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som nyttig, og jeg ønsket derfor å finne mer ut av informantenes refleksjoner rundt den praktiske anvendelsen av begrepet gjennom medfølgende evnene, og hvordan informantene prater om å trekke de inn i kroppsøvingsfaget. Jeg var også interessert i hvordan de forholdt seg til begrepene fra et kroppsøvingslærers perspektiv, tatt til betraktning i at de har ulik fagkompetanse og erfaring.

4.2.4 Medbestemmelse

Det første jeg spør etter er hvordan informantene lar elevene oppleve medbestemmelse i undervisningen. Ut ifra datamaterialet er det sett på som en fordel å kunne bestemme litt på egenhånd. Medbestemmelse åpner samtidig for at elevene kan oppleve påvirkningskraft. Samtlige informanter mente elevene får være med på å bestemme både hva og hvordan ting skal gjøres i undervisning. Både organisert gjennom for eksempel “klassens time”, eller i undervisning som er satt av til planlegging, men også uorganisert, som direkte innspill i undervisningen. Petra oppgir at de i klassens time stort sett diskuterer kroppsøvingen. I diskusjon tar de opp alt fra regler, hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, men også lagt opp til at elevene selv kan få prøve seg på elevstyrt-undervisning. Jonas jobber i videregående skole, og der er det bestemt at elevene også skal bli kjent med prinsippet om ‘egentrening’, som er ifølge han en av måtene klassen i stor grad får lov til å praktisere sin medbestemmelse. Lise sier hun tror elevene til tider opplever å få være med på å bestemme mye, selv om de ikke blir gitt faglig frihet uten grenser:

‘Ja, det skjer, men egentlig ikke så veldig mye. Når de får periodeplanen kan de gå inn og se, også hender det ting skjer. Men i liten grad. Det er nok mer medbestemmelse i undervisningen.’

Da jeg spør nærmere om hva hun tenker rundt elevenes utvikling av medbestemmelse, sier hun at de derimot ofte får være med på å bestemme i andre situasjoner enn i utarbeiding av periodeplan:

‘Ja, det er det nok også mer av når vi har medborgerskap, samarbeid og fair play. Da mener jeg at de er mye med. Men da må de også få tid til refleksjon, noe de gjør, i stedet for at jeg bestemmer.’

Å ta hensyn til eleven i undervisningsplanlegging omfatter ikke bare arbeid før-, men også under- og etter. Likevel er det ifølge Jonas vanskelig å skulle sørge for at medbestemmelsen er der til enhver tid. Men det handlet ikke om at han ikke gir elevene mulighet til det, men fordi han opplever at de kanskje ikke tør å si meningene sine:

‘Det skjer når jeg graver. De høyt presterende elevene er nok litt redd for å si noe negativt til meg, fordi de sikkert er redd jeg skal mislike de eller tenke de har dårlig innsats. De er veldig obs på innsats.’

Det at elevene er redde for å komme med innspill, virker ikke å være ukjent for Lise heller. I gjenfortelling av en undervisningssituasjon, der hun på forhånd hadde planlagt at elevene skulle få være med på å påvirke opplæringen, ble hun til eksempel spurt om hun gir dem dårligere karakter av å gjøre en øvelse som er enklere enn en annen. Lise poengterer at når elevene blir gitt mulighet til å ta avgjørelser, kan det ofte skje at de tøffeste tar beslutningen fordi det er de som svarer først.

‘Da må du nesten spørre en og en innimellom. Terskelen for å si noe kan oppleves som høy.’

4.2.5 Selvbestemmelse

Den neste kategorien jeg ønsket å undersøke var hvordan informantene sørget for at elevene utvikler selvbestemmelses-evnen i undervisning. Mitt utgangspunkt for dette var at selvbestemmelse handler om hvordan elevene tar individuelle valg og har meninger som kommer til uttrykk i samspill med andre, for eksempel i en aktivitet der samarbeid verdsettes. Slik vi vet, er elevenes deltagende rolle i undervisningen ikke annet enn avgjørende for utviklingen av evnen til selvrefleksjon. Det å kun observere undervisning og reflektere over andre valg dreier seg mer mot material danningsteori. Ideelt sett ville refleksjonen dreiet seg om hva elevene selv har opplevd og besluttet, der kategorial danningsteori ville beskrevet det som at det handler om hvordan elevene forholder seg til situasjonen, og hvilke verktøy de utvikler i møtet (Klafki, 2001). I en kroppsøvingssammenheng vil det være naturlig å trekke frem

prinsippet om ‘fair play’, og det var derfor jeg ønsket å vite hvordan informantene løser og håndterer konflikt i undervisningen.

Lise mener det er interessant å se at elevene synes det er gøy når samarbeid hjelper i aktiviteter der samarbeid er alfa-omega, slik som i ‘ultimate’ (et ikkekontakt-lagspill med frisbee). Hun oppgir at det tilsynelatende er mange som trekker inn så kalte ‘unoter’ fra fritidsaktiviteter, som kan virke truende for samarbeidet:

‘Da skjønner jeg at når de plutselig i undervisningen skal lære å samarbeide, så kan det bli vanskelig med andre regler. Det er så stor forskjell.’

Petra sier at når elevene får styre aktiviteten på egenhånd, fungerer det kun om det er gode kriterier etablert i forkant, som definerer hva samarbeidet skal innebære. Om det ikke finnes kriterier, har det lett for å oppstå konflikt:

‘Det som skjer da er at man er uenig og at man ikke samarbeider så godt med den man er med, som gjør det vanskelig å komme seg gjennom aktiviteten eller oppgaven.’

At det kan oppstå konflikter i undervisningen er ingen av informantene fremmed for. Lise kaller det for en “interessekonflikt”, der elevenes personligheter og fritidsrelaterte erfaringer, som organisert idrett, kommer til uttrykk. Da er det de tidligere erfaringene og reglementer i idrettene som bidrar til konflikt og uenighet. Ifølge Lise er det særlig at det oppstår konflikt når elevene skal dømme selv i aktiviteten, slik som i eksempelet hennes om ‘ultimate’.

‘Det blir konflikter dem imellom, særlig når de skal dømme selv. Noen ganger må jeg inn og gi fasit, og da gir de seg. Da kan de også få reflektere over hva som var poenget, som er at de skulle få dømme selv, og da må de bli enige.’

Jonas sier også at han forsøker å legge til rette for at elevene kan løse konflikten på egenhånd. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) er det slike faktorer som elevenes erfaring, kunnskap, forventning, bakgrunn og motivasjon, som er med på å påvirke hvordan læring om samarbeid utartes (s. 87). Men i noen situasjoner er det ifølge Jonas også behov for at situasjonen “resettes” og leken skrus tilbake. I situasjoner som krever samarbeid er det ifølge Jonas å se at elevene blir mer motivert når de samarbeider med hverandre, og at det kun er i kroppsoving hvor det sjeldent er lite gunstig å gjøre det. Det gir elevene en måte å kunne

gjøre seg gode på hverandre, eller få mindre oppmerksomhet for noe de ikke opplever å være så gode i.

Denne tanken deler Jonas med Hanne også. Hun sier elevene blir ekstra motiverte når hun selv tar på seg innesko og blir med i aktiviteten. Samtidig sier hun at når elevene samarbeider observerer hun at elevene viser større faglig engasjement og glede, men at det også kan skape situasjoner som klassen må ta opp i fellesskap i ettertid for å reflektere over. Jeg spør henne om hun tar opp situasjoner som har skjedd i kroppsøvingen i andre situasjoner, og hun nevner et er en ekstra utfordring i at det har en tendens til å bli bortglemt, ettersom kroppsøvingundervisningen er lagt til siste time i planen.

‘Det har sjeldent skjedd, men det kunne jeg gjerne gjort. Det er ikke noe jeg har tenkt så mye over, dette å koble det som skjer i kroppsøvingfaget til andre fag, fordi det er litt sånn at det faget skjer der og da.’

Med hvem og når elevene får samarbeide sier Lise som en viktig faktor for sluttresultatet. Hun oppgir at det kan oppleves som ganske mye fokus på samarbeid i dagens læreplan, men at elevene innimellom har godt av egentid:

‘(...) innimellom trenger de den egentiden der de skal få lov til å styre litt selv. Hvis de vil løpe fra alle så skal de noen ganger få gjøre akkurat det. Det er greit med litt av hvert. I ‘egentrening’ var det to stk som slet litt, så pratet jeg med dem, og da fant de ut av de kunne jo samarbeide selv om det var egentrening.’

Tilsynelatende er informantene likestilte rundt inkluderingen av samarbeid og fair play i undervisning, men med ulike poenger og meninger til hvordan det benyttes.

4.2.6 Solidaritet

Den siste delen av intervjuet fokuserte jeg på hvordan solidaritetsevnen kommer til syne både gjennom elev-elev-relasjoner, så vel som lærer-elev-relasjoner. Brattenborg og Engebretsen (2013) mener at en overordnet strategi for å skape et trygt, aksepterende og inkluderende læringsmiljø er viktig for at elevene skal tørre å bidra med hele sin karakter, og har en betydning for deres aktive deltagelse (s. 102). Det første jeg spurte om var hvordan informantene gjennom arbeid med læring- og klassemiljø jobbet for å skape gode relasjoner

til elevene de har i kroppsøving. Petra mener det er mye arbeid bak det å bygge relasjoner, samt det å skape et godt læringsmiljø:

‘Det er veldig mye jobb. Man jobber mye med sosial kompetanse i gym. Det er en så god arena der man kan jobbe med aksept av andre. Uansett hvor flinke de er i en type ballspill eller ikke, så skal man akseptere hverandre. Man merker mer forskjell på hverandre i gym enn i andre fag, for da sitter de gjerne bak iPad og jobber for seg selv; det er ingen som ser hvordan de skriver eller leser en tekst. Det kan man holde skjult. Ferdighetene deres i gym kommer tydelig frem, alle vet om du er en god fotballspiller eller ikke. Det handler om å lære seg aksept av alle, regler, lære seg å akseptere at man ikke er enig med dommeren. Det går igjen generelt i hele skolehverdagen også.’

Bruken av kropp er en forutsetning for deltagelse i faget, og i møte med andre kropper kan opplæringen oppleves som ganske annerledes, enn i mange andre fag. Elevene og læreren må for eksempel dele arbeidsrom, bevegelse er inkludert, og kanskje er det til og med situasjoner der det oppstår kroppskontakt mellom elevene. Det forutsetter en bevissthet fra læreren side om at elever kan sitte med ulike opplevelser, og sterke følelser knyttet til sin kroppslige opplevelse av situasjonen. Hanne oppgir at det er en stor fordel å ha sin ‘egen’ klasse i kroppsøving, fordi det blir en arena der du kan skape et godt læringsmiljø sammen med den utkårede klassen, i tillegg til at det skaper en trygghet i henne, sett fra elevenes perspektiv. Jonas mener det å vise interesse for deres liv utenfor skolen er betydningsfullt for deres følelse av solidaritet og opplevelsen av å bli sett. Elevenes opplevelse av tilhørighet kan også frembringes gjennom å la dem være med på å bestemme hvordan man skal ha det i undervisningen. Her er det likevel tendenser til at det i stor grad er en arena med mye autonomi hos informantene i barneskolen, slik som Petra beskriver:

‘De reglene er egentlig mine, som de har innarbeidet og blitt godt kjent med. Jeg starter kanskje med noen regler selv, også ser vi an på klassesammensetning og hva slags regler de må ha.’

Lise sier at hun også mener det er viktig å snakke med elevene om hva de vil oppnå i fellesskap:

‘Vi snakker om hva vi vil oppnå sammen. Oppmøtetid og sånn er likt. Elevene blir også påvirket av at det er andre som har undervisning i salen, og hvordan de gjør ting. (...) Vi jobber så mye med klassemiljø at hvis det skjer mobberelaterte ting, så blir det tatt opp, men før det jobber vi med relasjonsbygging i klasserommet.’

5. Diskusjon

I følgende kapittelet blir funnene fra datamaterialet drøftet i lys av danningsteorier, med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Diskusjonen gir muligheten for å tolke meningsinnholdet til funnene fra dokumentanalysen og forskningsintervjuene. Rekkefølgen av diskusjonen tar utgangspunkt i underoverskriftene fra forskningsintervjuene. Metoden for å diskutere resultatene er gjort på lik måte som i forrige kapittel, som er at jeg tolker ut ifra teorier og min egen førforståelse.

Det første jeg tolker meningsinnholdet til er informantenes holdning til og forståelse av dannelsbegrep i LK20. Deretter har jeg forsøkt å gjøre en didaktisk analyse av hvordan informantene beskriver at de tilrettelegger for de tre evnene Klafki (2001) mener inngår i allmenndannelsen (medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet). Ifra dette diskuterer jeg likheter og ulikheter i hvordan informantene knytter undervisningen sin grunnbestemmelsene. Jeg kombinerer resultater fra dokumentanalysen med resultater fra forskningsintervjuene når jeg ser det som mulige forklaringer eller sammenhenger. Samtidig trekker jeg inn informantenes likheter og ulikheter, som hvilket trinn de underviser på og deres erfaring som kroppsøvingslærere.

5.1 Holdning til og forståelse av dannelsbegrep i LK20

Læreplanen er sammen med andre styringsdokumenter veiledningen til hva opplæringen i kroppsøving skal tilby elevene. Etter opplæringsloven skal den ha betydning for innholdet i undervisningen, der den blant annet sier hvilket syn på mennesket skolen skal ha, læringsssyn, verdigrunnlag og hva slags overordnede mål skolen skal jobbe for. Man kan si at planen derfor skal være et av de viktigste verktøyene en lærere har for å sikre at opplæringen følger skolens prinsipper.

Med den gyldige læreplanens gradvise innføring fra år 2020 til 2022, la fagfornyelsen vekt på at sosial læring og elevenes refleksjoner over egne læringsprosesser skulle være tydeligere i vurderingsgrunnlaget (Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen, 221, s. 157). Resultater i denne studien tyder på at informantene har ulike holdninger til planen, så vel som refleksjoner til hvilke områder planen fungerer som et godt verktøy. Det viser seg at planen blir brukt mindre

på noen områder, men dersom man benytter seg av dens frihet til metode og vurderingspraksis, kan det være nyttig å bruke spesielt til vurdering av elevene. Hanne indikerer at hun bruker planen blant annet for å vise elevene hva de vil bli vurdert etter når de skal over på ungdomsskolen. Ifølge NOU 2014: 7 er grunnlaget for vurdering i kroppsøving en sammenfatning av elevenes innsats, holdninger, forutsetninger, samarbeidsevne, ferdigheter og teori (s. 91), men utfordringen ligger i det å balansere praktisk utøvelse og kvalifisering på den ene siden, og kunnskapstilegnelse på den andre (ibid., s. 94).

Studier har vist at mange elever ikke er kjent med kompetansemålene i kroppsøving, men at de har mer kjennskap til kriterier for måloppnåelse (gjengitt i Leirhaug og Annerstedt, 2016, s. 622). Leirhaug og MacPhail (2015) peker på funn der det hevdes at fremleggelse av kompetansemål oppleves mer som en forpliktelse til det offentlige, fremfor en metode å inkludere elevene i arbeidet med faget (s. 13). Og som pekt på i dokumentanalysen er kompetansemålene ofte et mål over nettopp det; kompetanse. Begge studiene pekte til viktigheten av rettferdig, transparent og inkluderende forståelse av praksisen, som også belyser formålet med faget for elevene. Teori hevder at det å gi elever kunnskap om vurderingskriteriene kan påvirke deres motivasjon og gjøre dem i stand til å jobbe mot de konkrete målene de forstår.

Ut ifra Hannes beskrivelser, legger hun ikke kompetansemålene frem som en forpliktelse til det offentlige, men heller for å vekke en autonomi hos elevene. Det er rimelig å tro at det er sammenheng mellom elevers motivasjon og hvor autonomistøttende læreren er, der læreren skaper engasjement hos elevene og bidrar til videre læring og utvikling. Og når erfaringene får en kontinuitet, får nye læringserfaringer også grobunn i allerede etablerte kunnskaper elevene tilegner seg. Det kan virke som om Hanne bruker læreplanen og kompetansemålene til å motivere elevene til å selv ønske å gjøre det godt i sin fremtid. Det vet vi er i tråd med utviklingen av autonomiforståelsen til elevene, og en sentral forutsetning for demokrati i samfunnet.

Et lignende bruk av læreplanen finnes hos Lise. Hun vektla samtidig at hun var positiv til innholdet i læreplanen, fordi det er et dokument hun kan bruke for å vise elevene hva faget

kommer til å dreie seg om i året som påfølger. Om Lise viser elevene hvilken kompetanse og ferdigheter de skal gis opplæring til i faget, eller om det er verdien av deres utvikling, vet vi ikke. Men resultatene viste at Lise tolker læreplanen som at hun blir gitt en frihet til å tolke kompetansemålene på egenhånd, og selv bestemme hvordan de ulike målene skal oppleves av elevene. Det var noe hun brukte til fordel i vurderingsarbeidet, som vi vet finnes ulik praksis rundt. Slik vi så i dokumentanalysen er det fordi lærere i kroppsøving blir gitt handlingsrom til hvordan aktiviteter kan planlegges og undervises.

Ettersom det er ingen felles standard å måle elevene etter, vil det kunne være en utfordrende faktor dersom man ønsket rettferdig praksis. Udir (2017) stiller per dags dato kun med *foreslått* materiale til arbeidet, som kan være utfordrende å håndtere dersom man som lærer ikke er kjent med mer enn fagets egenart. Men dersom materialet møtes med en forståelse av dannelsesbegrepet, vil det oppleves som rom til å skape en opplæring som best fremmer elevenes dannelsesutvikling. Det er dermed ikke ensbetydende med at frihet av metode og vurderingspraksis er urettferdig vurdering av elevene. Likevel kan det satt på spissen risikere at faget marginaliserer de som har lite idretts- og bevegelseserfaring.

Dokumentanalysen pekte på LK06 som det første planverket der innsats skulle ta del i vurderingsgrunnlaget. I prinsippet kan det utfordre egenarten i faget til å favorisere elever med idrettslig habitus og bakgrunn, fordi elevenes innsats vurderes etter skjønn (Evensen, 2020, s. 127). Om undervisningen til informantene i denne studien gjør det ene eller det andre vet jeg ikke, men jeg ønsker likevel å belyse en mulig utfordring. Når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget, i kombinasjon med at læreplanen gir frihet til metode og vurderingspraksis, kan det resultere i at formålet om danning forsvinner. Det kan forsvinne i opplæringen og i vurderingen av elevenes innsats, om læreren ikke har inngående kunnskap om danning. Da vil innsats kanskje vurderes av læreren etter hvor stor idrettslig habitus eller kompetanse eleven har i aktiviteten. Når innsats i LK20 inngår i en av måtene elevene viser kompetansen sin gjennom (Udir, 2021a, s. 2), risikerer faget, kombinert med bevissthet om danning, at formålet blir skyggelagt.

Min forståelse av Lise er at hun ser hvordan læreplanen kan åpne opp for hennes skjønn til å best tilrettelegge for dannelsesprosesser for den enkelte. Og med Lise sin kompetanse i spesialpedagogikk og undervisning for elever med funksjonshemninger, ser jeg for meg at hun er enig i at friheten til å velge metode og vurderingspraksis kan gi mulighet til å ta individuelle hensyn og vurdere innsats etter forutsetninger. Men hvordan innsats skal vurderes i forhold til de ferdighetene elevene får vist, stilles det enda spørsmål til. Ifølge Udir (2021a) er innsats tegn på måloppnåelse (s. 2), samt en del av danningen, og det må derfor gis rom til individuelle hensyn.

Men kompetansemålene, der slike individuelle hensyn skal tas ut fra, er i utgangspunktet kompetansebaserte. Ser vi for eksempel et av målene i friluftsliv for Vg1, som sier at elevene skal kunne “bruke lokale tradisjoner for ferdsel i naturen under vekslende årstider” (Udir, 2019a, s. 9), så er det en reell kompetanse som beskrives. Likevel er det et vidt og abstrakt mål, som gjør at det må brytes ned i mindre læringsmål. Brattenborg og Engebretsen (2013) foreslår at det kan være kunnskapsmål, holdningsmål og ferdighetsmål (s. 85). Det er likevel i denne prosessen det fort kan bli et instrumentelt og detaljstyrt preg på kompetansen som skal oppnås, og kan gjøre at formålet med faget forsvinner. Det risikerer å bli større fokus på den konkrete kompetansen, og det å vurdere elevene ut ifra kjerneelementene forsvinner i arbeidet. Det er tolker jeg til å være lite gangbart i henhold til skolens dannelsesmandat.

Hanne forteller hun opplever at læreplanen ikke har så mange kompetansemål, som gjør det vanskelig å følge den slavisk. Det er i likhet med resultatene fra dokumentanalysen, som viste at LK06 fikk en lignende kritikk om at kompetansemålene var uklare (Brattenborg og Engebretsen, 2013, s. 27). I dokumentanalysen kom det også frem at læreplanen ikke nødvendigvis har færre kompetansemål enn det den hadde tidligere, men i hvert fall at de er ganske så vide. Det at læreplanen oppfattes slik, kan ses på som positivt og negativt. Det kan ses på som positivt dersom man som lærer er trygg på at den ikke inneholder mål med struktur og rammer, men derimot negativt dersom det går på bekostning av vurdering av elevenes kompetanse. I LK20 vektlegges læreplanens kompetansemål ferdigheter og kunnskap ut fra *forutsetninger* i det omgivelsene anser som ‘korrekt’ (Ommundsen, 2022, s. 152). Disse er igjen basert på skjønn.

Men i Forskrift til opplæringsloven står det at verken forutsetninger, fravær, orden eller atferd skal inn i helhetsvurderingen av elevene. Det henger sammen med at det er elevens kompetanse som skal bli vurdert etter standarder i planens kompetansemål. Men resultatene pekte på at kompetansemålene etter LK20 i stor grad krever aktiv fysisk deltagelse, og at det medfølger utfordringer i å vurdere elevene. Planen hevder dette må ses i lys av fagets egenart og målet om deltagelse og elevutvikling, og at den tar høyde for at “en vesentlig del av faget er å bruke kroppen og tidligere erfaringer med bevegelse til å utvikle kompetanse” (Udir, 2021a). Derimot utgangspunktet til eleven, skal være inkludert. I prinsippet betyr det at en elev som ikke har med bekledning vil bli vurdert etter deres forutsetning til å ha med bekledning, og elever som av ulike årsaker ikke kan delta i fysisk aktivitet vurderes ut ifra deres livssituasjon.

Likevel viser kompetansemål at elevenes forutsetninger blir tatt høyde for i beskrivelsen av kompetanse, slik som det til eksempel i LK20 heter at elevene skal “kunne øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne forutsetninger” (Udir, 2019a, s. 11). Det betyr i andre ord at om eleven ikke mestrer å vise kunnskapen eller ferdighetene til læreren, så har læreren ingen grunn til å tro de evner kompetansemålet. Et annet aspekt av målet er at det på den andre siden gir lærere rom til å velge undervisningsinnhold tilpasset elevgruppe, og sørge for at alle får vist sine evner. Men det å skulle differensiere mellom utgangspunkt og forutsetning kan være vrient. Det anslås at denne ‘misforståelsen’ kan være grunnen til at samtlige synes læreplanen har potensiale for egen tolkning. Funn i denne studien peker på at Jonas mener LK20 krever etterarbeid, og for at læreplanen skal oppleves som et funksjonelt dokument må man se den i tråd med andre dokumenter man blir introdusert for.

I resultater ifra dokumentanalysen pekes det på at Ludvigsen-utvalget poengterer det samme som Jonas, nemlig at dagens læreplan er for generell og åpen i møte med vurdering. Utvalget har til og med vurdert at læreplanmodellen i tilfeller har behov for å utvikle seg i større grad enn kun til å beskrive måloppnåelse etter endt opplæring (NOU 2014: 7, s. 12). LK20 tenderer til å ordlegge seg som en innholdsorientert plan der handling, som vil si hva eleven skal kunne ‘gjøre’ og ‘vise’ med innholdet, uttrykker oppnådd kompetanse. Det peker på

svakheter ved kompetansemålet brukt til eksempel, som beskrev hva elevene etter Vg3 skal vise etter endt opplæring.

I Meld. St. 28, (2015-2016) heter det at “faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring”, men det understreket at elevenes utøvelse av sosiale ferdigheter ikke skal inkluderes i kompetansemål, fordi det ikke skal inngå i vurderingsgrunnlaget (s. 22). Samtidig heter det at “vurderingene som legges til grunn må derfor knyttes til faglig måloppnåelse” (ibid., s. 23). Det pekes på at i resultatene av dokumentanalysen mener forskning at resultatet blir lærere som ikke finner plass til den generelle delen av læreplanen i arbeid med fagundervisning og i vurdering av den enkelte (s. 81). I stedet for å se helheten i læreplanverket blir det kun tatt utgangspunkt i kompetansemålene i faget (ibid.). Det etterlater et inntrykk om at planen generelt fokuserer mindre på den indre dannelsesprosessen som skjer i elevene, og mer på hva elevene skal kunne fremvise av den.

En innholdsorientert læreplan reduserer betydningen til kroppsøvingfagets egentlige innhold, fordi hva elevene skal kunne ‘gjøre’ med innholdet er styrket som uttrykk for oppnådd kompetanse (Borgen og Engelsrud, 2020, s. 3). Samtlige av mine informanter har flere fagplaner å skulle forholde seg til. Jeg kan se for meg at det oppleves både som et frustrerende, overveldende, og rotete arbeid å skulle sette seg inn i det “kompliserte tolkningsarbeidet” slik Jonas beskriver, eller å skulle følge den “slavisk” slik Hanne beskrev. Dokumentanalysen pekte på at lærere ble gitt lignende frihet til tolkning av planverket først i M74. På den tiden var det en omveltende praksis ettersom lærere ikke var vant med faglig frihet (NOU 2014: 7, s. 68).

Men likevel tyder resultater fra forskningsintervjuene på at informantene i denne studien virker å være fornøyde med dette, fordi det åpner muligheten for å individuelt vurdere og gripe fatt i dannelsespotensiale i opplæringen. Det kan være fordi det gir mulighet til å fokusere på mer enn bare de konkrete kompetansene læreplanen beskriver, som er en mulig forklaring til hvorfor Petra heller ikke ser læreplanen som et daglig arbeidsdokument. Petra bruker læreplanen ikke mer enn 3-4 ganger i året, og at hun heller fokuserer på de sosiale evnene elevene kan tilegne seg i opplæringen. Petra gjengir ikke hvilke sosiale evner hun

sikter til, men jeg ønsker å ta utgangspunkt i at hun sikter til de sosiale evnene vi gjenkjenner i planen, som inkluderer blant annet det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Jeg antar at det er snakk om de tverrfaglige temaene, fremfor spesifikke kompetansemål, med tanke på hvor mange ganger i løpet av skoleåret hun ser på læreplanen.

Dewey (1997) mente mennesket er avhengig av klima og miljø, og er i et kontinuerlig interaksjonsforhold med omgivelsene sine (gjengitt i Solerød, 2012, s. 97). Demokratiet er et resultat av fellesskap og samvirke, og nedfelles i offentlig meningsdanning. Det ville derfor ikke vært bortkastet å skulle for eksempel fokusere på elevenes bevissthet til hvordan de gjennom deltagelse påvirker læringsmiljøet i klassen. Friheten til å bruke opplæringen til å gjøre elevene bevisst på dette vil derfor i stor grad også bidra til elevenes danning, ettersom det vil kunne ruste elevene til kunne løse sosiale konflikter og bidra til bedre levekår (gjengitt i Straum, 2018, s. 34). I resultatene fra forskningsintervjuet med Petra beskrives det en motsetning til det å i det hele tatt bruke kompetansemålene, da hun oppgir å ikke bruke læreplanen for å jobbe med dem, i motsetning til hva hun gjør i andre fag. Likevel er skjevfordeling enten til det ene eller det andre mindre ønskelig. Likevel blir det en utfordring å skulle forstå kompetansemålene, sentrale verdier og relevans i læreplanen, når det ikke henger sammen. Med det kan man risikere at fagets oppgave reduseres til å bli en forlengende arm av oppdragelsen.

Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere i samfunnet, og er en av de tingene som skal utvikles og trenes på i skolen, og den faglige læringen skal ikke isoleres fra sosial læring (Imsen, 2016, s. 361). Det kommer frem i resultatene fra forskningsintervjuet med Hanne at hun mener det er enklere å se elevenes danningsrelatert kompetanse i andre fag hun underviser i. Det var særlig når det var snakk om deres evne til kritisk tenkemåte og refleksjon. I tråd med dokumentanalysen pekes det først på i M74 at elevene må utvikle deres evne til kritisk vurdering, fordi det er en viktig grunnverdi i samfunnet. Evnen gjenkjennes også i kategorial danningsteori.

Tar vi eksempel fra kroppsøving der elevene skal gjennomføre en bevegelse og reflektere over bevegelsens funksjon for kroppen, kan vi ifølge resultatene etter intervjuene tolke at

Hanne mener det er enklere å skulle vurdere elevenes evner i samfunnsfag, der de for eksempel skal kunne redegjøre for hva er monarki er og hvilken plass det har i samfunnet. Hun mente det var enklere fordi det er mer tydelig hvor ‘dannet’ elevene er i en diskusjon der de viser kritisk refleksjon over en annen type informasjon. Naturligvis er det enklere å skulle vurdere om elevene kjenner forholdet mellom konkrete fakter, enn om de evner å løse utfordringer i samarbeid med andre, eller om de foretar bærekraftige hverdagsvalg (Andersen, et al., 2017, s. 81). Det er en av utfordringene fagplanen i kroppsøving står ovenfor dersom elevene skal vurderes etter det faglige formålet, som inkluderer indre dannelsesprosesser. Konsekvensen med dette er at elevenes forståelseshorisont ikke blir større, og det Hellesnes (1992) refererer til som “fellesskapsdannende undervisning”, følgende av “demokratiutvikling”, har mindre sannsynlighet for å skje (s. 90).

Resultatene fra forskningsintervjuene indikerer at selv om det innholdsorienterte i planverket er nedtonet, har det likevel gått på bekostning av fagets formål. Det har det i den grad at vekten på å lære seg ulike ferdigheter og kompetanser er blitt mindre, uten at målet om at elevene skal veiledes i danningen, ikke er blitt større. Det kan etter resultatene fra dokumentanalysen virke som at det kompetanseorienterte synet heller ikke har fått større plass i praksis. Vi kan si at faget står i fare for å oppleve det motsatte av stofftrensel, uten å vite hva opplæringen gir elevene. Ses det i tråd med at mange elever ikke vet hva de blir faglig vurdert etter, kan det tyde på at både egenverdien og formålet med faget ikke bare er utydelig kommunisert mellom lærere og styringsdokumentene, men også mellom lærere og elever.

Måseide (2014) mener at for at elevene skal kunne gjøre rede for verdistandpunktet, så må de ta inn over seg hvilke krav som stilles for å gjøre seg forstått i faget (s. 225). Det er i likhet med at de må gjøres kjent med hva som vektlegges i vurderingen, for at det skal gi mening for dem hvorfor de blir vurdert slik de blir, og for at det skal ha noe utbytte for deres dannelsesprosess. Og om det egentlige formålet i faget er en taus kunnskap, så vil den ikke eksistere uten at læreren er i stand til å gjøre greie for den, eller hvorfor den observerbare handlingen er den riktige måten å uttrykke kompetansen på (ibid.).

Det er derfor nødvendig med en opplæring som er organisert til å være i stand til å formidle kunnskap, men også tilrettelegge for læring (Måseide, 2014, s. 220). Resultater ifra dokumentanalysen indikerer at Kunnskapsdepartementet er opptatt av at formålsparagrafen skal brukes aktivt sammen med læreplanen, men at det kan virke som om det ikke reflekteres tilstrekkelig over hvorfor den generelle delen i praksis blir stående i skyggen (Andersen, et al., 2017, s. 80). I resultatene fra forskningsintervjuene ser vi at Petra hevder hun kontinuerlig arbeider med å lære elevene evnen til aksept, og begrunner det med at det er viktig fordi det generelt går igjen i hele skolehverdagen. Funn som dette gjør det viktig å påpeke at selv om det ikke er ordrett kobling til dannelsingsoppdraget, så betyr det ikke at lærere ser faget uten denne koblingen. Men som et bidrag til å gjøre dannelse til en større del av opplæringen kunne det for eksempel vært tydeligere hvorfor og hvordan undervisningen i faget ikke skal ta utgangspunkt i de ferdighetsbaserte kompetansemålene, men heller selve formålet med faget.

Samtidig kunne det med fordel blitt referert til Klafkis (2001) nøkkelproblemer gjennom mer enn bare en fotnote i en rapport. Det ville verken gått på bekostning av formålet med faget, eller skapt stofftrengsel, men åpnet for dialog. Å knytte undervisningen til nøkkelproblemer anses av Jank og Meyer (2015) som et kreativt grep Klafki tar for å forene material og formål dannelse (gjengitt i Esser-Noethlichs, 2019, s. 54). Men opplæringens brede dannelsesmandat er ingen enkel sak å måle. Og det kan hende vi må vente på å kunne se resultatene etter et vellykket arbeid med å danne og utdanne elevene til demokratiske og ansvarlige samfunnsborgere (Andersen et al., 2017, s. 80), som gjør det både nødvendig, men også svært nødvendig å inkludere.

5.2 De tverrfaglige temaene

‘Folkehelse og livsmestring’ finner vi i læreplanen under ‘tverrfaglige temaer’. Det handler om at opplæringen skal fremme god psykisk- og fysiske helse, og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg, samtidig som at de skal få en positiv selvfølelse. Det skal også bidra til kunnskap om ulike perspektiv på bevegelsesaktiviteter og helse, og lære å forvalgte helsen som en ressurs (Udir, 2019a, s. 3). Sammen med de andre temaene ‘bærekraftig utvikling’ og ‘demokrati og medborgerskap’, skal det ifølge Meld. St. 28, 2015-2016 bidra til å øke

oppmerksomheten mot skolens omdiskuterte dannelsingsmandat, og ikke minst elevenes dannelsingsprosesser (s. 19).

Elevene skulle gjennom temaene utvikle en rekke faglige og sosiale evner, utvikle positivt selvbilde, og være i høyeste grad kritiske og reflekterte rundt temaer som bærekraftig utvikling (Andersen, et al., 2017, s. 80). Forskningen i dokumentanalysen pekte på at arbeidet med tverrfaglige temaer krever i utgangspunktet langtidsperspektiv, om vi ser på hva de skal utgjøre for undervisningen. Slik som at i kroppsøving har ‘folkehelse og livsmestring’ oppgaven å bidra med kunnskap, ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og elevenes egen helse, og at de lærer å ta vare på den livet ut (Esser-Noethlichs, 2019, s. 59). Beskrivelsen av det tverrfaglige temaet er i utgangspunktet ikke ulik fra kroppsøvingens fagrelevans og sentrale verdier, men andre fag må likevel involveres for å belyse temaet i en større samfunnskontekst (ibid.).

Resultatene ifra forskningsintervjuet med Lise indikerer at de på hennes arbeidsplass har de tverrfaglige temaene på timeplanen, med periodevis innflytelse i opplæringen. I disse periodene skal det i mesteparten av opplæringen bli tatt utgangspunkt i det utvalgte tema. Det er vanskelig å skulle si noe om hvor mye de tverrfaglige temaene påvirker arbeidet til elevene, ettersom vi ikke vet hvor mye plass de får. Likevel kan vi diskutere funn som tilsier at Lise sier det til tider blir vanskelig å skulle inkludere de tverrfaglige temaene til enhver økt. Det antar jeg har noe med at temaene allerede har en nær kobling til fagplanen, slik vi så eksempler på gjennom resultatene ifra dokumentanalysen, for eksempel mellom friluftsliv og bærekraftig utvikling.

Tidligere er det pekt på at de tverrfaglige temaene krever et forhold mellom utfordringer i samfunnet, og måloppnåelse i faget presentert gjennom kompetansemålene. Det behøves for å unngå at elevene opplever faget kun med en instrumentell tilnærming, og representerer samtidig en operasjonaliseringsprosess for fremtidens kroppsøving (Esser-Noethlichs og Løndal, 2022, s. 201). Uten forholdet mellom hensikt og kompetansemål i kroppsøving, kan det oppleves som lite forståelig å skulle tillegge de et så stort fokus. Forskning peker samtidig på at den langvarige effekten av et større fokus ikke er mulig å vurdere, i kontrast til andre

fag sine muligheter etter nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser (Andersen, et al., 2017, s. 80). Resultatet kan bli slik det i denne studien tyder på, nemlig at de tverrfaglige temaene nedprioriteres i undervisningen, til fordel for andre læreplanmål.

‘Folkehelse og livsmestring’ skal berøre samfunnsutfordringer, og skal også berøre elevene i deres liv. Som vi vet har faget en dannelsings-funksjon, som innebærer en oppgave i å stimulere til deltagelse uten å være påvirket av elevenes interesse eller fremtidsplaner, og kan derfor tolkes til å være ubestemt hvordan skal implementeres i undervisning. Men ettersom danning er en gjennomgående og overordnet verdi i læreplanen, er det meningsfullt å forstå folkehelse og livsmestring kombinert med danning, fordi det ivaretar denne sammenhengen og egenverdien med å være menneske (Esser-Noethlichs, 2019, s. 57). Det er et viktig argument for at undervisningen ikke skal være ‘pause’ fra andre fag, eller oppleves som en arena der kun observerbare ferdigheter og kompetanse skal ha verdi.

Om undervisningen opptrer som pausefag, visker man ut linjene mellom fag og formål, og trekker heller linje mellom fag og materialistiske kunnskaper vi ser i kompetansemålene. Det kaster ikke skygge over elevenes interesser og formål, slik nevnt i teorikapittel, men understreker i liten grad at elevene må være bevisste i hvorfor de i det hele tatt har kroppsøving i skolen. Likevel peker funn i denne studien at kroppsøving tilsynelatende tenderer til å brukes til undervisning der de tverrfaglige temaene får mindre plass enn tatt utgangspunkt i, da de ble innført i planen. Det er både et resultat og en konsekvens av planverkets frihet for metode. Lise begrunnet det med at de merker elevene blir lei tema-perioder, fordi ‘trykket’ på tverrfagligheten er overveldende i hele skolehverdagen. Samtidig mener Lise at temaene, for eksempel ‘bærekraftig utvikling’, har en naturlig plass ettersom ‘friluftsliv’ allerede har en plass i fagplanen. Det er med på å styrke påstanden om at temaene egentlig ikke er noe nytt for kroppsøvingsfaget, men lenge har vært en del av faget gjennom dannelsesbegrepet. Jeg forstår det slik at Lise ikke mener faget skal oppleves som et ‘pausefag’, men heller til at temaene allerede er etablerte i undervisningen, og ikke behøver å tilrettelegge for temaene i så stor grad.

På en annen side kan det stilles spørsmål ved det faktum at studier av elevers syn på vurdering viser at elever i norske skoler sjeldent kjenner til prinsippene de blir vurdert etter (gjengitt Leirhaug og Annerstedt, 2016, s. 622). Vi kan samtidig tro de heller ikke kjenner til at kompetansemålene kan knyttes til de tverrfaglige temaene. Konsekvensen er at deres ferdigheter og kunnskap forblir taus, og lærerne får lite å skulle vurdere dem etter. Det er ikke fordi elevene ikke kan noe, men fordi kunnskapen nødvendigvis ikke utspiller seg som bemerkelsesverdig i kroppsøving. Til eksempel kan vi se for oss en elev som vanligvis kaster søppel i naturen, men som velger å ikke gjøre det fordi de akkurat har lært om ‘sporfri ferdsel’. Dersom læreren fra tidligere ikke kjenner til denne elevens vane om å kaste søppel i naturen, forblir det taus kunnskap helt til de blir spurt om å reflektere rundt ‘sporfri ferdsel’. Det kan være en av grunnen til hvorfor Jonas mener LK20 er et fint utgangspunkt, men at den krever etterarbeid for produktiviteten i skolen, i møtet med vurderingssituasjoner som dette.

5.3 (Allmenn-) danning

Denne delen av diskusjonen tar i større grad utgangspunkt i å undersøke hvilke syn og undervisningspraktiske grep utvalget har til danning i kroppsøvingsfaget, og til Klafkis (2001) allmenndanningsbegrep. Her finner jeg sammenhengen mellom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som nyttig, og jeg ønsket derfor å finne mer ut av informantenes refleksjoner rundt den praktiske anvendelsen av begrepet gjennom medfølgende evnene, og hvordan informantene prater om å trekke de inn i kroppsøvingsfaget. Jeg var også interessert i hvordan de forholdt seg til begrepene fra et kroppsøvingslærers perspektiv, tatt til betraktning i at de har ulik fagkompetanse og erfaring.

Andersen et al. (2017) peker på at selv om skolens dannelsesoppdrag lar seg forskriftsfeste og være forpliktende på papiret, er det ingen enkel sak å påvise hvorvidt lærere i skolen lar det styre arbeidet (s. 81). Demokrati er grunnlaget til eksistens av samfunnet, med i hvilken grad opplæringen virker å danne demokratiske elever er ikke synlig eller vektlagt i vurderingen av deres kompetanse (ibid., s. 83). Klafki (2007) skiller mellom “innhold” og “danningspotensial”, der innholdet bestemmes av læreplanen, og dannelsespotensialet avdekkes i planleggingen av opplæringen (gjengitt i Esser-Noethlichs, 2019, s. 51).

Et av de første resultatene ifra forskningsintervjuene jeg ønsker å drøfte, er Hanne som mente det var enklere å kartlegge elevenes dannelsingsprosesser i andre undervisningsfag, fordi det var enklere å vurdere elevene når de til eksempel tok del i diskusjoner. Fagets sentrale verdier og læringsaktiviteter formidles gjennom lærerens praksis, og studier viser at praksisen kan få innflytelse på elevenes læringslyst og engasjement på flere måter (Lyngstad, 2023, s. 121). Kritisk refleksjon er også på læreplanen i for eksempel samfunnsfag og KRLE, og kan være det Hanne sikter til med denne uttalelsen (Udir, 2019d, s. 2; Udir, 2019e, s. 3).

I fag der det dreier seg om verdier rundt det å være menneske i samfunnet, slik som egenverdien i disse fagene, kan det forstås at det er enklere å igangsette diskusjoner fordi 'alle kjenner til det å være menneske'. Likevel er det ikke usannsynlig at slike diskusjoner, særlig rundt det å være menneske og bære med seg sin egen dannelsingsprosess, kan iscenesettes i kroppsøvningsfaget heller. Når antagelser som dette oppstår, leder det til tanken om at kroppsøving i manges øyne ikke har den funksjonen, men at faget heller skal være en 'pause' mellom de andre fagene på timeplanen. Andre årsaker til hvorfor kan være at kroppsøvningsfagets egenverdi, det å være i bevegelse, ikke følger med seg en inngående kunnskap om for eksempel hvordan overbelastning påvirker kroppens psykologiske- og fysiske prosesser. Det kan lett resultere i at elevenes utvikling av kritisk refleksjon og tenkemåte dermed ikke blir tilrettelagt for i faget.

Når det oppstår ubalanse mellom å prioritere enkelte lærings- og utviklingsfelt fremfor andre, til eksempel psykologi, samfunnsfag eller KRLE, viser det bare at dannelsings- og utdanningsmandatet i skolen ikke blir tatt på alvor. I hvert fall ikke ifølge det som er beskrevet i overordnet del som verdier og prinsipper som skal prege opplæringen (Udir, 2017, s. 2-3; Udir, 2019b). I praksis finner vi dannelsesaspektet i alle sider til menneskets personlighetsutvikling, og favner ikke kun elevens opplæring i skolen, men også på fritiden. Det krever at skolen må innta et balansert perspektiv til fagenes betydning. De må ha et dualistisk syn på danning som faglig prosess, som impliserer et begrep der egenverdien av danning gjennom stimulans av elevenes motoriske ferdigheter også påpekes (Ommundsen, 2022, s. 157). Perspektivet argumenteres også for av Klafki (2001). Han sidestiller verdien av kroppsøving med fag som biologi, matematikk- og språkopplæringen, der han mener at

enhver bør gis anledning til å finne ut av kvalitetspotensialet i sin bevegelsesferdighet gjennom å kultivere denne i opplæringen (gjengitt i Ommundsen, 2022, s. 158).

At skillet mellom kroppsøvningsfaget er mindre i dag enn det har vært med tidligere læreplaner, kan vi likevel til dels takke planverkets overordnede del for. Det er med tanke på at danningsoppdraget ikke begrenses til enkelte fag, men heller til å være en av skolens grunnpilarer. Min førforståelse til informantenes undervisning, handlet om at den vil kunne bære preg av den læreplanen som var aktuell da de utdannet seg i kroppsøvningsfaget, eller begynte å undervise i faget for første gang. Spennet mellom mine informanter strekker seg tilbake til M74, og frem til dagens planverk. I resultatene fra forskningsintervjuene kommer det frem at Lise synes dagens læreplan er noe av det bedre som har vært. Til sammenligning kan vi se på læreplaner som har vært gyldig helt tilbake til 1986, som er året da hun begynte å undervise i faget. Da var det læreplan M74 som ble brukt, men som året etter ble byttet ut til fordel for M87.

Faget utviklet seg fra å være et fag med ikke bare fagspesifikk kunnskap, men til å ha færre angivelser og vektlegge både material- og formale aspekter av danningsteorier. Klafkis (2001) kategorial danningsteori hadde ikke sterke nok røtter i planverket enda, og kan være en av årsakene til hvorfor informantenes kunnskap om den bærer preg av ulikhet. Ulikheten ser vi til eksempel mellom Lise og Jonas. Det er ikke nødvendigvis med på å påvirke hvordan undervisningen gjennomføres, men i resultater etter forskningsintervjuene viser forskjellene seg i hvordan informantene svarer på ulike spørsmål rundt forståelsen av danning i planen og inkluderingen av grunnbestemmelsene i undervisningen. Jonas poengterte selv at før han var faglært, ville han tenkt egenarten i kroppsøving var at den kunne oppdra mennesket gjennom det å være i bevegelse, og beskriver kanskje her hvordan læreplanen i kroppsøving kan ha formet vår førforståelse om hva fagets formål er.

Dette kan vi også se i tråd med hvordan Petra og Hanne bruker læreplanen, der begge sier de har den 'i bakhodet'. Resultatene indikerer at Petra mener det er stor forskjell i hvordan hun bruker den i kroppsøving, i forhold til andre fag. Hun sier hun planlegger undervisningen ut ifra det elevene har lyst til å gjøre, der det ofte blir ballspill, men at hun forsøker å tenke

variasjon. Grunnen til dette er ifølge Petra at undervisningen skal utnyttes til å tenke over hva man kan oppnå med sosiale mål, som det å utvikle evner for samarbeid og konflikthåndtering. I utsagnet kan vi gjenkjenne flere av evnene i prinsippet om medbestemmelse.

Petra setter elevenes dialoger i sentrum for opplæring, som ifølge overordnet del er en sentral verdi i skolen, med utgangspunkt i at elevene skal lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn. Men selve dannelsbegrepet mente Petra var komplekst, og kan tolkes ulikt fra person til person. I realiteten krever danning at elevene møter motstand, konflikt og dilemmaer (Esser-Noethlichs, 2019, s. 66). Jeg forstår Petra til å ønske elevene utvikler kompetanser som kommunikasjonsferdigheter omkring konfliktløsning, som også kan være en form for dybdelæring. Sosial samhandling bygger opp til kommunikasjon mellom individers undersøkelser, verdier konstrueres i fellesskapet, og klassens kultur fyller verdiene som gror i fellesskapet.

Ifølge Klafki (2001) er disse demokratiske prosessene verdifullt for innholdet som møter eleven, og den sosialiseringen som iscenesettes (gjengitt i Straum, 2018, s. 35). Det skal ifølge LK20 samtidig gi grunnlag for å håndtere uenigheter og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap (Udir, 2017, s. 10). Det kan minne om en prosess til problemorientert-undervisning, som ifølge Klafki kan fremkalle prosessen til kategorial danning (gjengitt i Esser-Noethlichs, 2019, s. 54). Det er nok på kanten å kalle det 'dybdelæring', men det er rimelig å tro at det finnes forbindelser mellom begrepene.

Hanne tror grunnen til at hun ikke bruker fagspesifikk læreplan så mye er fordi det på barneskolen handler mye om at elevene skal få leke seg og ha det moro i undervisningen, og ikke minst lære seg evner til samspill. Det kan være ulike årsaker til hvorfor ikke Hanne mener hun aktivt planlegger ut ifra målene. Ommundsen (2022) mener at læreplanen i dag vektlegger ferdigheter og kunnskaper ut fra forutsetninger, at den kan den oppfattes som generell og åpen, og derfor velges bort til fordel for skjønn og metodefrihet (s. 152). Under Hannes utdanning var den aktuelle planen den reviderte planen av 2012. Resultatene fra dokumentanalysen viste at det var en plan som tilrettela for at faget skulle være en arena for

helhetlig menneskelig utvikling fremfor bare i fysisk-motoriske bevegelser og idrettslige aktiviteter.

Med bakgrunn i min forståelse av planen, kan det sies at innsatsen elevene skal vise i faget, står i fare for å kunne bli speilet som en materiell kompetanse. Det kommer frem i resultater fra dokumentanalysen at innsats, som en del av kompetansen til elevene, skulle inneholde prinsippet om at elevene kan likevel oppnå god karakter til tross for forutsetninger. Utviklingen mot målet skulle telle like mye, om ikke mer enn det å faktisk nå målet. Så selv om LK20 har preget av å være en innholdsorientert læreplan, som til fordel fokuserer på det elevene klarer å 'gjøre' og 'vise', kan det svekke bevisstheten til læreren om at det er flere aspekter enn kun de målbare som burde vektlegges i opplæringen. Uten å kunne si det sikkert hvorfor Hanne ikke ser læreplanen som et dokument man er tvunget til å støtte seg på i planleggingen av opplæringen, kan det være én av flere årsaker.

5.4 Medbestemmelse

Ifølge Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen (2021) handler inkluderende klasseledelse om å arbeide for at alle elever opplever å være en naturlig og verdifull deltaker i et fellesskap. Å stimulere elevenes sosiale kompetanse er i tråd med dagens læreplan, og LK20 vektlegger at dialogen mellom lærer og elever må være basert på gjensidig respekt, der elevenes stemme blir hørt (s. 159). Klafki (2001) operasjonaliserer 'medbestemmelse' til å dreie seg nettopp om dette, der elevene vises muligheter og ansvar for å påvirke utformingen av forholdene rundt seg, slik som samfunnsmessige, politiske og kulturelle forhold (s. 69). Men selv om dialogen mellom lærer og elever er basert på gjensidig respekt, betyr det ikke nødvendigvis at medbestemmelsen er opprettholdt i all opplæring.

Resultater ifra forskningsintervjuene viser at Jonas tror elevene til tider er redd for å ta for mye plass i undervisningen, og ha for mange meninger. Dette kan vi se i kontrast med hva verdiene i det å være 'dannet' er (kritisk refleksjon). I kroppsøvfingsfaget vil det derfor være heller positivt for elevene å vise at de er kritiske til informasjonen de blir gitt i opplæringen. Han sier det virker som om elevene er redd for å se 'dårlige' ut, der deres stemme betyr de er misfornøyde med undervisningen. Men elevene dannes blant annet gjennom opplevelsen av

frigjøring fra tradisjonelle tankemønstre. Om det uteblir, sitter man igjen med konsekvensen av at de elevene som ikke lærer at den kritiske tenkingen og refleksjonen lønner seg og er verdifull, heller bare tilpasser seg og aksepterer at ting er slik de er, slik resultatene fra dokumentanalysen av de eldste planverkene viste.

Gjennom det Jonas beskriver, burde kommunikasjonen ifølge Skjervheim (1968) etterstrebe likestilt samhandling i det som inngår i elevenes læring og dannelse (gjengitt i Gaare, 2021). Jonas mener det er vanskelig å sørge for at medbestemmelsen til elevene er der til enhver tid. Det er ifølge han selv ikke fordi han ikke gir muligheten til det. Jeg forstår det til å være en ubalanse i det å skulle utdanne for dannelse, når elevene ikke ønsker å innta posisjoner der dannelse kan skje. Det kan reflektere at elevene kanskje ikke kjenner til det egentlige formålet i faget. Kanskje blir det tatt utgangspunkt i populærkulturens fremstilling av kroppsøvningsfaget, der faget blir vist frem på en måte som absolutt ikke korrelerer med dagens planverk. For eksempel slik kroppsøvningsfaget blir fremstilt i NRK-serien “Gym”, der deltagerne gis karakterer i plenum på bakgrunn deres gjennomføring av aktiviteter uten læringsaspekter (Danielsen og Leganger, 2021). Tendensene kjenner vi igjen fra eldre planverk som N39, der elevene ble målt etter hverandre, normer ellers i samfunnet, og det ikke var prinsipper for tilpasset opplæring. Resultatene fra dokumentanalysen pekte på at F59 ble evaluert til å være en plan som fungerer mot sin hensikt, der elevene ikke får fullt utbytte i opplæringen. Og til tross for planverkets historiske utvikling, kan det bli tilfellet og det kan bli tilfellet i dag

Funn ifra forskningsintervjuet med Lise kan tyde på at det Jonas beskriver, skjer også i hennes undervisning. Hun sier at når elevene blir gitt mulighet til å ta avgjørelser i helklasse, skjer det ofte at det er de ‘tøffe’ elevene som tar beslutningen på vegne av alle. Hun tror selv at elevene ser terskelen for å si noe som høy. Det gjør at Lise må spørre én og én for å høre alle sin mening. Teorier som dette er med på å styrke opp under at faget i lang tid har vært de idrettsflinke sin arena (Laxdal, 2023), slik også kompetansemålene fra LK06 viste egn til. I NOU 2014: 7 var det også presentert at faget er preget av variasjon på bakgrunn av at “noen elever driver idrett på høyt nivå, mens andre ikke er engasjert i idrettslig aktivitet i det hele tatt” (s. 90).

Om kroppsøvningsfaget skal være en arena der kun de idrettsflinke får vist sin kompetanse, viderefører det nærmest N39 sitt syn på hva formålet i kroppsøving bør være. Det er synonymt resultatene fra dokumentanalysen som tyder på at den danningen i faget som ble vektlagt, var material danning. Det kan virke som om Lise må spørre én og én for å sørge for at alle elevene får vist at de også kan være med på å påvirke undervisningen. Og konsekvensen av å ikke gjøre det på den måten, blir at det bare er de elevene som tør å snakke høyt som får vist og utviklet evnen til medbestemmelse. Som følge av det kan Klafkis (2001) grunnbestemmelse der det heter “danning for alle” (s. 67), stå i fare for å miste betydning i undervisningen.

Jonas og Lise sine utsagn om perioder med egentrening er også belyst i funn etter forskningsintervjuene. Noe elevene vurderes etter på Vgs er kompetansemålet som sier at eleven skal kunne “planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening og forklare hvordan dette kan medvirke til en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang” (Udir, 2019a, s. 11). Egentrening kan også oversettes til å handle om selvledelse, som er en del av vurderingsgrunnlaget under prinsippet om innsats. Ommundsen (2022) mener erkjennelsen av danning favner evne til selvstendig å handle, trekkeslutninger og ta avgjørelser basert på kunnskapsinnhenting, observasjon og egne erfaringer (s. 156). Resultatene i dokumentanalysen pekte også på at selvledelse kan fremme positiv forståelse om selvet, være personlighetsutviklende og identitetsskapende (Lyngstad, 2019, s. 26).

Jonas mener selvledelse under egentrening er en av måtene elevene får praktisere sin evne til medbestemmelse. Egentrening kan gi elevene en mulighet til å jobbe ut fra individuelle forutsetninger, planlegge og gjennomføre et selvstendig arbeid, og gir rom for en dynamisk kroppsøvningsundervisning. Det var ett av målområdene for M87 også. Men i motsetning til M87 som fokuserte også på kulturformidling og overføring av materiell kunnskap, så åpner LK20 i prinsippet opp for at elevene kan velge ut fra egne interesser. Det åpner også til mulighet for dybdelæring, slik det defineres etter NOU 2014: 7 å tilrettelegge for at “elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess” (s. 35). Ut fra ordet ‘egentrening’ er det naturlig å anslå at elevens deltagende rolle i undervisningen er til stede.

Det er avgjørende å få eleven i posisjon til å kunne reflektere over sin deltagelse, for å muliggjøre utviklingen av dømmekraften deres. Og evnen til god dømmekraft er vesentlig for utøvelsen av en rekke dannelsingsrelevante prosesser elevene gjennom undervisningen skal bli satt ovenfor. Men før vi ser nærmere på temaet, er det viktig å påpeke at vi vet ikke hvordan informantene gjennomfører kompetansemålene om egentrening i undervisningen, og det kan derfor ikke sies at det gjøres på den ene eller den andre måten. Vi kan likevel belyse hvordan læreplanen og dannelsingsoppdraget til skolen kan av informantene tolkes på ulike måter, slik som Jonas poengterte med at “målene er åpne og man kan tolke de ulikt om man har forskjellig bakgrunn om hvordan KRØ skal være. Man kan lese det samme målet og vurdere det forskjellig”.

Perioden der egentrening er i fokus kan være både læringsrik for elevene, men også på ulike måter slå tilbake på sin hensikt med metodefriheten lærerne blir gitt. Egentrening kan legge til rette for dybdelæring, men også risikere at elevene tilegner seg mest overflatekunnskap om treningsprinsipper. Blir det tatt utgangspunkt i at elevene skal ‘belæres’ om ulike teoretiske prinsipper rundt hvordan man blir bedre i noe, kan det skje at vi får en kunnskapsoverføring som er mer i tradisjon av material danningsteori. Det så vi konsekvensen av i tidligere læreplaner, der elevene skulle herme etter læreren. Oppgaver som handler om å kunne identifisere, produsere og registrere ord om tilknyttede begreper og faktakunnskaper er i utgangspunktet bare rekreasjoner av teoretiske prinsipper. Det er lite i retning av kategorial danning i vide forstand, og vil ikke tilføre særlig til utviklingen hos elevene. I hovedsak vil det mest bidra til å opprettholde fagets kunnskapsmål alene.

Vi har også sett i resultater fra dokumentanalysen at LK20s kompetansemål kan være med på å tilrettelegge for denne praksisen. Til eksempel finner vi målet der elevene skal etter Vg2 kunne “utføre trening på egen hånd og reflektere over hvordan fysisk aktivitet kan fremme god psykisk og fysisk helse og bidra til en helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv” (Udir, 2019a, s. 10). Det man kan sitte igjen med er en aktivitet som har vært lite bidragsytende til elevenes dannelsingsprosesser, og kanskje har de møtt utfordringer og problemer på veien de ikke har klart å overkomme fordi de ikke er ‘dannet nok’ til å se hvor feilen ligger. Det er med mindre informantene ser dannelsingspotensiale i kompetansemålet, og benytter seg av fritt valg av metode til å tilrettelegge for læring og

utvikling av den enkelte. Likevel vet vi som sagt ikke konkret hvordan denne opplæringen foregår i dag, men ifølge kritikken LK06 sto ovenfor var det et gjentakende problem der dybdelæring var lite vektet. Blir elevene derimot gitt rom til å reflektere rundt de ulike veivalgene i en slik periode, og rundt konsekvenser av dem, kan det være mer i retning av både dybdelæring og (allmenn-) danning.

5.5. Selvbestemmelse

Evnen til selvbestemmelse handler, ifølge Klafki (2001), om at elevene skal få ta individuelle valg og utfolde meninger, for eksempel om mellommenneskelige relasjoner, valg av yrke, etiske overveielser, og religion (s. 69). Resultater ifra forskningsintervjuet med Lise beskriver at hun mener elevene innimellom behøver egentid der de får lov til å bestemme litt selv. Hun mente at det i stor grad blir tilrettelagt for utviklingen av deres evner til selvbestemmelse når de holder på med egentrening. Jeg tolker det slik at hun også mener de burde bli gitt rom til å ‘tenke sjæl’, og ikke bare lære å ‘følge etter flokken’ eller læreren.

Lise mente egentreningen også kan kombinere evnen til selvbestemmelse med det å samarbeide, dersom man lar elevene arbeide frem felles mål, men i gjennomføringen arbeider også på egenhånd for å nærme seg målet. Ifølge LK20 er deltagelsen i samarbeidet kjennetegn på kompetanse. Det reflekteres også kompetansemålet etter Vg1 som sier at eleven skal kunne “bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samarbeid” (Udir, 2019a, s. 9). Lise viser elevene at læringsrommet kan opptre som et åpent og dialogisk kommunikasjonsfellesskap. Det kan gi elevene muligheten til å oppleve å møte medmennesker på et mellommenneskelig plan, selv om man har ulike kunnskaper, verdier og holdninger.

I situasjoner der elevene får samarbeide fremmer det gjerne ikke bare læring hos den eleven som oppleves mindre faglig, men derimot for alle inkludert i samarbeidet (Udir, 2021). LK20 sier også at elevene dannes gjennom dette arbeidet sammen med andre, og alene, og når de oppnår bevegelsesglede og mestring. Lise beskriver det som at elevene lærer at samarbeidet kan brukes i flere deler av livet enn bare når man skal gå samme vei, og i tillegg at det kan

skje på eget initiativ. Det ser vi i tråd med Klafkis (2001) snakk om at pedagogikken og didaktikkens rolle er kategorial danningsutvikling hos elevene.

Vi kjenner prinsippet om samarbeid igjen i det tverrfaglige temaet 'demokrati og medborgerskap' (Udir, 2017, s. 14-15). Samarbeid er med andre ord en viktig evne i undervisningen, og ifølge resultatene fra dokumentanalysen tyder det på en nær kobling til planverkets overordnede del (Udir, 2017). Demokrati krever myndighet, og myndigheten er en sentral dannelsingsdimensjon, der umyndighet kan bety det motsatte av å være selvbestemmende (Esser-Noethlichs, 2019, s. 61). At elever får øve seg på evnene selvbestemmelse (og medbestemmelse) er derfor en forutsetning for demokratiet, og kan øves på i kroppsøving blant annet gjennom spill (ibid., s. 62).

Petra virker å være samstemt med Lise i at det er verdifullt å la elevene få bestemme litt, til tross for at kompetansemål om egentrening ikke står i fagplanen på trinnet hun underviser. Hun belyser at i hennes undervisning må det være tydelige kriterier som er etablert i forkant for at det ikke skal skli ut, spesielt i aktiviteter som innebærer samarbeid. Forventningen om at elevene lærer å samarbeide utgjør en viktig del av deres prosessorienterte dannelsesreise, og er samtidig en viktig del av læreplanen. Jeg antar Petra mener det må være tydelige kriterier etablert på forhånd på grunn av alderen på elevene år gjøre, og modningsnivå. Dette vil jeg også tro kan være grunnen til andre ulikheter mellom informantene i denne studien.

Elevenes evne til konstruktiv deltagelse i konflikt har en tendens til å vise deres kompetanse i kroppsøving, ettersom forutsetninger for deltagelse i faget er kroppslig deltagelse. Faget fordrer i større grad enn i mange andre fag elevinteraksjon, fordi deltagelse og samspill med andre elever står sentralt for å jobbe mot realiseringen av fagets kompetansemål. I dokumentanalysen av N39 pekte funn på at gode holdninger og moral har vært en del av kroppsøvingfaget helt siden faget tok plass i skolen, og fair play har siden 1980-årene vært vesentlig med tanke på utvikling av den etiske- og sosiale dannings (Fretland et al., 2020, s. 24). Men i planverket er ikke begrepet å finne. Fretland et al. (2020) mener fair play-evnen er vesentlig for elevenes både etiske- og sosiale dannings, som representerer dannelsesidealet stående sterkt i skolens verdigrunnlag (s. 34). I læreplanens overordnet del heter det at

“elevene skal handle med god dømmekraft, som inkluderer å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger” (Udir, 2017, s. 10). Jeg ser det derfor også som et viktig begrep å inkludere i diskusjonen, selv om det ikke har en ordrett direkte kobling mot planen.

Som vi vet, knytter vi prinsippet om ‘fair play’ til elevenes evne til klokskap. Det handler ikke om at elevene skal legge til side det de tar med seg av erfaringer til undervisningen, til hensyn av prinsippet om ‘fair play’, men at de skal lære seg å ta valg til hva som er rett for øyeblikket. For å utøve de riktige handlingene er det viktig at elevene utvikler sosial- og emosjonell kompetanse, og ser hvilken relevans det har til motorisk og fysisk refleksjonskompetanse. Demokratisk deltagelse innebærer disse kompetansene, og medfører også at elevene deltar på en konstruktiv måte, og inkluderer andre til demokratiet de selv blir en del av.

Det kommer frem i forskningsintervjuene at samtlige av informantene inkluderer ‘fair play’ til å ha en sentral plass i opplæringen. Petra nevner ikke fair play som et prinsipp, men beskriver at hun prøver å fokusere mest på sosiale mål og relasjoner, som også er en del av prinsippet. Begrepet er blitt til et viktig begrep i dag, og brukes slik vi ser i funnene; ofte for å beskrive mye som skjer i praksis. Det kan være fordi det kan ha tendens til å vise at danning gjøres om til noe målbart, fordi man kan observere hvorvidt elevene følger regler, og viser respekt for hverandre og aktiviteten. Begrepet er nært tilknyttet evnen til selvbestemmelse, og på sett og vis også medbestemmelse.

Resultatene ifra forskningsintervjuene indikerer at Lise ofte legger igjen ord og uttrykk elevene kan kjenne igjen fra læreplanen. Hun sier at om det er ‘fair play’ og ‘samarbeid’ som er i fokus, så skriver hun til elevene at undervisningen skal dreie seg om det læreplanen tilsier rundt tema. Derimot hvorvidt inkluderingen av begrepene på læreplanen bidrar til at elevene fokuserer ekstra godt på samarbeid på eget initiativ eller om det eksklusivt er lærerens fokus på temaet, er usikkert. En antagelse jeg har er at det i kroppsøvingsfaget generelt er lagt opp til mye samarbeidsaktiviteter i opplæringen, fordi det er en så naturlig del av det å være menneske i aktivitet.

Resultatene indikerer også at Lise ser dannelsespotensialet i konflikter, fordi det reflekterer elevenes evne til flere av prinsippene vi finner i fair play. Når en konflikt oppstår i Lises klasse, trår hun ikke automatisk inn som en dommer eller løsningsforslagsgiver. I stedet oppmuntrer hun elevene til å kommunisere åpent og ærlig med hverandre for å uttrykke sine meninger og perspektiver. Gjennom denne prosessen lærer elevene å respektere andres synspunkter og lære å lytte aktivt. Derfor lar hun elevene få muligheten til å løse konflikter stort sett på egenhånd. Ved å la elevene finne sine løsninger selv, gir Lise dem også en følelse av eierskap og ansvar over sin egen læring og utvikling. De utvikler ferdigheter som samarbeid og forhandling, som er avgjørende til å fungere godt i sosiale situasjoner senere i livet. Dette er gunstig i forhold til elevenes utvikling av selvbestemmelse.

I demokratiet finner vi nedfelte regler, uskrevne normer, og diskurser. I et fag som kroppsøving er alle disse til stede. Og i et fag med spill, lek og prinsipper som minner om fair play, medfølger det gjerne aktiviteter som kan minne om organiserte idretter. Det er i krysningpunktet mellom idrett og kroppsøving at Lise beskriver at elevenes 'unoter' lar seg vise. Hun sier det viser seg i å påvirke hvor godt elevene evner å samarbeide, særlig når det er snakk om deres for forståelse av regler i aktiviteten. Studier viser at ballspill og lek til vanlig dominerer kroppsøvingfaget, og at det ofte er i disse situasjonene som inviterer til læring tilknyttet fair play. En av de tingene Lise også nevner er at hun synes det er gøy å inkludere aktiviteter der prinsippet om fair play er sentralt for lagspillet. Til eksempel i spillet 'ultimate' (frisbee-lagspill).

Lise ser dannelsespotensial i at elevene får delta i situasjoner der de må evne å fremme sine egne verdier, samtidig med å vise aksept for andres verdier og meninger. Ifølge Esser-Noethlichs (2019) må elevenes utvikling av kritisk tenkemåte vektlegges i undervisningen for å sikre deres relasjon til demokrati i praksis (s. 66). Vi kan si at inkluderingen av denne aktiviteten er det vi kan gjenkjenne som at elevene lærer gjennom en problembasert-undervisning. Vi har rimelig grunn til å tro at det er i slike aktiviteter at elevene virkelig får utviklet sin evne til selvbestemmelse, og at de involvertes dannelsesprosesser er i omløp.

Metoden gjør at det oppstår situasjoner som inviterer til fair play-preget læring og utvikling, fordi det fordrer elevene moralsk i situasjoner de er uenige. For å lære elevene å dømme på egenhånd, trekker Fretland et al. (2020) frem som at læreren må evne å trekke seg tilbake og la elevene få sjanse til å ordne opp (s. 27). Ifølge resultatene mener Petra at kroppsøvningsfaget en utmerket arena for nettopp dette. Hun mener det er fordi det blir så tydelig ovenfor hverandre hvilke ferdigheter andre mennesker innehar, og at det er utmerket å skulle arbeide med elevenes aksept. Utformingen av faget er grunnen til at det er så viktig at elevene lærer aksept av regler, medmennesker, og det at man ikke alltid er enig med 'dommeren' (læreren).

I sammenhengen kan også medborgerskap og solidaritetsprinsippet trekkes inn i undervisningen, gjennom å bevisstgjøre elevene om at de har ulike forutsetninger og at det er viktig å hjelpe til og ta ansvar for sin egen og andres læringsprogresjon (Esser-Noethlichs, 2019, s. 68). Likevel må man huske det er forskjell mellom begrepene 'tilpasset' og 'dannet'. Dersom elevene viser at de klarer å akseptere reglene uten å stille spørsmål ved dem, er de tilpasset. Om de aktiviteten derimot bidrar til at elevene får vise hvilke evner de har til innsikt og kritisk refleksjon over hvorfor reglene er som de er, kan man si de er 'dannet'. Introduserer man et nytt spill for elevene, vil man kanskje kunne avdekke hvilken side de går til, slik Lise gir eksempel på. Da kunne det vært interessant å se hvorvidt elevene reproducerer forhold de kjenner til fra før, eller om de evner å tilpasse seg nye spilleregler.

Det virker tilsynelatende å være at informantene gir elevene en opplæring som inkluderer dialog om regler, dømming, og samarbeid. De konkretiserer en måte som inviterer og utfordrer elevene til å bidra og ta ansvar for oppklaring, og slik også hverandres forståelse. Det samsvarer med Klafkis (2001) definisjon av utviklingen av elevenes evne til både selvbestemmelse og medbestemmelse, vi kan si at det informantene i denne studien har beskrevet trer frem som en kategorial dannelsesutviklende opplæring.

5.6 Solidaritet

Å vise aksept for hverandre til tross for ulikheter kan også minne om evnen Klafki (2001) definerer som solidaritet. I andre ord handler det om evnen til å ta ansvar for eget liv, men

også for mennesker som ikke har lik mulighet eller forutsetning til selvbestemmelse og medbestemmelse (s. 69). Solidaritet kan sies å være elevenes forpliktelse inn i fellesskapet (Engebretsen, 2021, s. 136). Følelsen av solidaritet kan gjenkjennes ved tilhørighet, og er en vesentlig faktor for utvikling av elevenes evner i kroppsøvingfaget, både de Klafki henviser til, men også andre menneskelige evner. Et fullverdig medborgerskap kjennetegnes ved at eleven er og oppfatter seg selv som et fullverdig medlem, og når de er aktive og selvbestemte deltagere i samfunnet (gjengitt i Esser-Noethlichs, 2019, s. 64). Men ulike forutsetninger kan ofte stå i veien for følelsen av medborgerskap. I opplæringen i kroppsøving er det derfor viktig at elevene utvikler evnen til solidaritet, for å lære dem å ta vare på de som ikke har forutsetninger til å oppnå lik følelsen av medborgerskap (ibid.).

I resultatene fra forskningsintervjuet med Petra pekes det på beskrivelsen om hvor mye elevenes kroppslige deltagelse har å si for deres opplevelse av faget. Men hun mente arbeid med dette krever mye av hennes som lærer, noe jeg antar handler om hennes arbeid med struktur og gjennomføring av aktiviteter, og det å skulle sørge for at elevene både utvikler og opplever solidaritet. For det å skape et godt læringsmiljø er ikke ens betydende med at elevene er i aktivitet sammen. Jeg mener Petra har et viktig poeng med at sosial kompetanse er noe man bør jobbe mye med i faget, fordi det er en arena der det er et viktig bidrag til allmenndannelsen. I undervisningen mener hun det er viktig at elevene lærer å akseptere hverandre, til tross for ulike forutsetninger.

Det kan se ut til at Petra forsøker å skape et oppgavebasert klima, der hun er opptatt av å gi alle elevene anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av hva de presterer og hvilke ferdigheter de innehar. Da kan det antas at hun samtidig bruker fagets frihet til valg av metode, til å se bort ifra hva det nødvendigvis beskrives av kunnskapsferdigheter i kompetansemålene elevene skal lære, og heller fokuserer mer på det sosiale aspektet. Det Petra omtaler som 'aksept' antar jeg handler om elevenes oppførsel ovenfor hverandre, som peker mot utviklingen av sosiale ferdigheter og opplevelsen av solidaritet. Men respekt og aksept er ikke bare viktig hos elevene, men også hos lærerne selv. Resultatene ifra forskningsintervjuet med Jonas, tyder på at han mener det er viktig å vise interesse for elevenes liv utenfor skolen også. Det var ifølge han selv fordi det er betydningsfullt for elevens opplevelse av solidaritet. I tråd med Skjervheim (1968) vet vi at solidaritet kan

oppleves gjennom dialogen, og kan gi et bredere og rikere tak på den sosiale virkeligheten (gjengitt i Gaare, 2021).

Det kommer også frem i forskningsintervjuenes resultater at Hanne til tider også deltar i undervisningen, fordi hun ser elevene blir motiverte av det, og synes det er morsomt. Jeg tolker det som at Hanne har forventninger til elevene i opplæringen, men også forventninger til seg selv og sine evner. Og selv om Hanne ikke er elev i skolen, er hennes handlinger i tråd med planverket, som hevder innsats er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre (Udir, 2021a, s. 2). Med andre ord betyr det at Hannes deltagelse er ikke bare motiverende for elevene, men det er også læringsfremmende. På den måten bidrar hun også til utviklingen av elevenes evne til å vise solidaritet ovenfor seg selv og andre.

Jeg mener også det er en av måtene hun viser elevene sine at de ikke er låst i et lærer-elev-maktforhold, men at lærere kan være forbilder som deltar i aktiviteten som 'alle andre'. Og om det har betydning for elevene, kan de bli motivert til å opptre som rollemodeller også for hverandre, og inspireres til å vise et fellesskap av solidaritet. Det er prinsipper vi kan hevde minner om evnene vi gjenkjenner i solidaritet, som i praksis handler om at elevene reflekterer over deres egen rolle i fellesskapet, kombinert med rammene og forutsetningene i situasjonen. Beskrivelsen tyder på at solidaritet som et prinsipp i allmenndannelsen også kan til dels avdekkes gjennom handlinger og dialog i sosialiseringen, og blir slik et resultat av at man lærer og bygger demokratiet i sosiale prosesser.

Elevenes opplevelse av medborgerskap kan komme til syne på ulike måter, der én av de er gjennom å skape noe i fellesskap. Det kan være noe de skaper i aktivitet, men også noe som man skaper i forkant av aktivitet. Til eksempel kan man diskutere frem regler for hvordan man skal ha det sammen. Resultater fra dokumentanalysen pekte på kjerneelementene i LK20, der det heter at "elevene får kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier, og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltagelse og samarbeid" (Udir, 2019, s. 3). Dermed kan elevene gjennom spill få mulighet til å oppleve hva samarbeid og ansvar innebærer (Esser-Noethlichs, 2019, s. 70).

Resultater fra forskningsintervjuet med Lise peker på beskrivelser om hvordan hun mener regler er nødvendig for at elevene kan oppnå noe i fellesskap. Til eksempel at de må ha spesifikke regler om at de skal vise respekt for hverandres tid, og lar andre prate når de har fått ordet. Til dette vil jeg påpeke at det er ikke generelle regler som at de må ha respekt for hverandre, men mer detaljstyrte regler. Hensikten med merknaden er å vise at det ikke nødvendigvis bare er gjennom det å lage reglene elevene utvikler evnen til solidaritet, men i gjennomføringen og opplevelsen av dem. Betingelsene Lise nevner blir elevens forpliktelse inn i fellesskapet, som utvikler deres evner som dreier seg om å skulle ta ansvar for eget liv, som også kan resultere i at de gjøre andre gode (Engebretsen, 2021, s. 136). Skjervheim (1968) beskriver at selv om mennesker har ulik kunnskap, verdier og holdninger, kan det bidra til å skape en jevnbyrdighet på mellommenneskelig plan (gjengitt i Gaare, 2021). Og i likhet med resultatene som indikerte Hannes deltagelse i undervisningen, kan det at Lise får elevene til å etablere regler til hensyn av hverandre, også trekkes mot det Skjervheim mente med at god kommunikasjon er en faktor for å kalle noe 'eksemplarisk undervisning' (ibid.).

Oppsummerende kan vi si at i informantenes arbeid med utvikling av elevenes evne til solidaritet gjøres gjennom arbeid med inkludering, aksept, og det å få elevene til å forplikte seg til fellesskapet. Men selv om metodene og faktorene for undervisningen kan virke å være forskjellige ut ifra hvilket alderstrinn informantene underviser på, gjenkjenner vi prinsippene til Klafki (2001) i måten han beskriver evnen til solidaritet.

6. Konklusjon

I det siste kapittelet i min studie vil jeg oppsummere og gi en konklusjon på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Konklusjonen vil struktureres på samme måte som diskusjonen, men uten underoverskrifter. Mot slutten av underkapittelet vil det også finnes et par ord om veien videre i forskningsfeltet. I det andre underkapittelet redegjør jeg for min vurdering av studien, der jeg avdekker styrker og svakheter ved de forskningsmetodene jeg har kombinert, og materialet de har medført til studien.

6.1 Konklusjon på problemstilling

Dokumentanalysen undersøkte hvordan danningsbegrepet er blitt fremstilt i styringsdokumenter fra ulike tidsepoker, og del- og helutredningen til Ludvigsen-utvalget. Resultatene av analysen indikerer at danningsbegrepet har gjennomgått betydelige endringer og utvidelser over tid, der det i eldre dokumenter ble primært knyttet til akademiske prestasjoner og kunnskapsbasert læring for elevene. Det ble sett på som et resultat av tilegnelse av bestemte mengder kunnskap innenfor visse fagområder, for å sikre elevenes fremtid i samfunnet.

I planverket viser dokumentanalysen at begrepet har tendens til å operasjonaliseres til å være ferdighetsbasert, som at elevene skal vise eller øve på noe. Til kontrast finner vi grunntanken i kategorial danningsteori, som påstår at det skal ramme elevenes indre krefter, og ikke være en effekt av ferdighetsinnlæring. Midlertidig ser vi at begrepet har utviklet seg i skolen til å også omfatte ‘allmenndanning’, der det utvides til å handle om mer enn bare akademisk kunnskap. Det har derimot blitt utvidet til å inkludere sosiale, kulturelle og moralske ferdigheter, slik som Klafkis (2001) beskrivelse av de tre grunnbestemmelsene; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I LK20 blir ‘danning’ definert som helhetlig utvikling av individet, der både intellektuelle og sosiale aspekter er viktige. Det understrekes betydningen av kontinuerlig læring og personlig vekst gjennom hele livet, og grunnverdien viser seg å være gjennomgående i både LK20 og den fagspesifikke læreplanen i kroppsøving. Dette kan sees i dokumentene som at funn i LK20 beskriver danning som en prosess som fortsetter gjennom hele livet, med rammebeskrivelser om at “hele mennesket skal dannes og elevene skal bli gitt muligheten til å utvikle sine evner” (2017, s. 9-10).

Forsvinningen av allmenndanningsbegrepet i læreplanen i kroppsøving pekte på at tverrfaglige temaer over tiden har fått stor plass i skolens opplæring. I kroppsøving tyder det på at informantene ikke ser det som et stort tilskudd til undervisningen, noe jeg innbiller meg er på grunn av faget i lang tid har lagt vekt på samtlige verdier vi finner i temaene. Det kan være en av årsakene til at studien indikerer at dannelsbegrepets fremstilling bruker tilhørende begreper, som 'demokrati' og 'samarbeid', i stedet for tidligere brukte begreper, som 'fair play'. Det vil være rimelig å tro at resultatet har ført til at informantene i min studie ikke viser like stor oppmerksomhet mot læreplanen i motsetning til i andre undervisningsfag de har. Dette identifiserer jeg som et hull i planverket, som kan ha påvirket informantene i denne studiens forståelse av fenomenet som en helhet i opplæringen.

Studien viser likevel at dannelsbegrepet i skolen har blitt mer inkluderende, der vi også ser innslag av fair play og prinsippet om innsats. Men det pekes også på at flere funn tyder på dokumenter som tar utgangspunkt i at elevene skal gis opplæring i tråd med kategorial danning, men at det til tider finnes motstridende formuleringer. Eksempel på dette er de ferdighetsbaserte kompetansemålene brukt som eksempel i studien, med mindre til felles med LK20's overordnet del enn ønskelig. Jeg ønsker ikke å kalle det for et hull eller problemområde, men jeg har også identifisert at planverkets frihet for metode og vurderingspraksis settes pris på av informantene i studien.

Studien avdekker tendenser som viser at informantene ikke fokuserer på de konkrete vurderingskriteriene i planen, som et resultat av at blant annet innsats og elevenes forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget. Det er til tross for at planen hevder opplæringen skal bidra til danning. Forskning presentert i diskusjonen viste midlertidig at mange elever ikke kjenner til vurderingskriteriene i kroppsøving, og at de i så fall blir brukt til å oppnå gode vurderingsresultater heller enn en kilde til bredde og dybde i kunnskap og ferdigheter. Enkelte informanter uttrykte at den krever mye etterarbeid for å skulle bli fulgt til punkt og prikke. Så selv om det finnes kompetansemål som er ferdighetsbaserte, virker det som om det i denne studien viser lærere som bruker den tilgitte friheten som en mulighet til å gjøre de ferdighetsbaserte kompetansemålene til å handle om noe mer enn akkurat det. Det kan indikere at det nedtonende kompetanseorienterte synet på fagets formål har vært positivt

for fagets utfoldelse, men at det samtidig ikke har gitt tilskudd til informantenes undervisningspraksis når det er snakk om fagets danningsformål. Det har derimot bare gitt dem friheten til å gjøre det.

I denne studien viser enkelte informanter at de erkjenner viktigheten av å vise elevene vurderingskriterier som et tilskudd til deres danningsprosesser. Det kan bety at de vurderer andre pedagogiske metoder og ressurser som supplerer læreplanen, med hensikten om å engasjere elevene og sikre deres læring og danningsutvikling. Å si at planverket er bra eller dårlig er en stor oppgave, men min studie kan likevel vise at informanter gir opplæring etter faglig skjønn for å få plass til danningsfremmende aktiviteter og utvikling hos elevene. Det peker på behovet for å utvikle en bedre balanse mellom vurderingskravene og planen generelt, og LK20s formål. Om det er nødvendig med tiltak som oppfordrer lærere til å se utover vurderingsaspektet og betrakte læreplanen som en inspirasjon og veiledning for å tilrettelegge meningsfull læring og personlig vekst for elevene, kan ikke jeg si. Det kan anses som både en styrke og som en svakhet ved planverket, med tanke på utfoldelsen av kroppsøvingfaget. Men med støtte i forskning viser det seg å være en av utfordringene med planverkets formål om danningsfremmende opplæring i kroppsøving.

I analyse rundt informantenes inkludering og arbeid med grunnbestemmelsene, kan det konstateres at informantene benytter ulike metoder for å fremme og utvikle elevenes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i faget. Noen ganger virker det å være bevisst, men andre ganger ubevisst. Slik som at én av informantene fremmer fagets egenverdi gjennom å delta i undervisningen, men også elevenes autonomi og opplevelse av deltagelsens betydning for- og i opplæringen. Hos informantene i barneskolen vises det at elevene blir involvert i beslutningsprosesser og las utvikle sin evne til medbestemmelse i planlegging og gjennomføring av felles aktiviteter. Det skjer gjennom at elevene vises at deres meninger, interesser og behov betyr noe, og kan påvirke opplæringen. Det skjer gjennom dialog og samarbeid både i og utenfor undervisning, der elevene blir gitt stemmerett, men også en forventning om å bidra i beslutninger. Informantene medvirker på den måten til at de lærer om og utvikler sine evner til medbestemmelse, og blir bevisste over hvordan deres deltakelse kan påvirke situasjonen.

Hos informantene på videregående skole indikeres det at elevene flere ganger blir gitt mulighet til å ta valg for egen læring og deltakelse i opplæringen, som regel i de fleste aktiviteter. Det gjøres blant annet ved å tilrettelegge for valgmuligheter i aktivitetene, slik som i perioder der de skal styre over sin egen læring (egentrening). I ser informantene dannelsespotensiale ettersom det kan føre til at elevene opplever at selvledelsen kan fremme positiv forståelse om selvet, være personlighetsutviklende og identitetsskapende. Studien har pekt på forskning som sier mange elever ikke kjenner til vurderingsprinsipper i kroppsøving, som igjen kan bety elevenes evne og bevissthet til medbestemmelsesprinsippet står i fare. Dette var informantene i denne studien klar over, og det ble pekt på som til tider vanskelig å skulle medvirke til utvikling av medbestemmelseevnen til elevene.

Jeg forsto det slik at det ikke nødvendigvis er et resultat av ugunstig undervisning, men et mulig resultat av at fagets formål generelt ikke er formidlet godt nok verken i kompetansemål, eller i populærkulturens fremstilling av kroppsøving. Bakgrunnen for dette er funn som viser at elever ikke tør å innta posisjonen til å benytte seg av medbestemmelsesprinsippet, fordi de er redde for å få dårlig karakter eller vise misnøye, i stedet for kritisk refleksjon slik de egentlig gjør. Men for at dette skal skje må det være en balanse i det å skulle utdanne for danning, der elevene må tørre å innta posisjonen der danning kan skje. Det var ifølge informantene vanskelig å opprettholde i enhver tid.

I forskningsintervjuene ble det funnet ut at én av informantene i videregående skole mente elevene også utvikler evnen til selvbestemmelse, når de har perioder med egentrening. Men det var gjennom samarbeidsaktiviteter henholdsvis alle informantene mente var viktigst for å utvikle elevene evne til selvbestemmelse. Det var fordi det påvirker resultatet av samarbeidet, og er noe alle informantene mener kan utvikles gjennom å lære elevene om 'fair play'-prinsippet. Referansen kan først og fremst knyttes til Klafkis (2001) beskrivelse av evnen til selvbestemmelse. Av informantene ble det brukt som en rettesnor for å fremme en rettferdig og inkluderende opplæring, der elevene fordres til å ta ansvar, respektere regler og løse konflikter på en rettferdig måte. Prinsippet følger med seg at elevene lærer om ulike evner, som det å akseptere andre og respektere regler som demokratiet skaper i fellesskap.

Men informantenes formidling av evnen til selvbestemmelse, viser seg i studien også å være ulikt imellom informantene. Det er med bakgrunn i hvilket alderstrinn de underviser på. Det ble for eksempel reflektert ulikt innhold når det er snakk når elevene blir gitt rom til å utvikle evnen. Ifølge informantene som underviser på Vgs hevdes at deres elever utvikler evnen gjennom å få arbeide både i samarbeid, men også individuelt, og ta valg for sin egen læringsprosess. Én av informantene på videregående mente til og med det var danningspotensiale i konflikter, fordi det blir gitt muligheten til å delta i løsningen av dem, for å så reflektere over situasjonen i etterkant. Funn i denne studien tyder dermed på at informantene også sørger for at opplæringen er problembasert.

Informantene i barneskolen legger det frem som at selvbestemmelse i deres undervisning handler om å lære elevene om å ta gode valg på vegne av utviklingen av sosiale ferdigheter i fellesskap. Hos informantene på barneskolen var de tydelige på at det må være rammer og kriterier for at elevene skal best mulig veiledes til å utvikle evnen 'på egenhånd'. Også her nevnes prinsippet om fair play. Det så jeg til å ha en sammenheng med at prinsippet har vært å finne i eldre planverk, som i den reviderte læreplanen fra 2012. Det indikerer at informantene i studien sørger for at elevene utvikler evnen til selvbestemmelse, blant annet gjennom fair play-baserte aktiviteter og spill.

I forbindelse med informantenes perspektiver rundt det å lære elevene om solidaritetsprinsippene, viser funn i studien at det krever mer enn bare det å følge en fagplan. Informantenes metoder inkluderer både fra det å vise interesse for elevenes liv utenfor skolen, til det å velge spesifikke aktiviteter som kun fokuserer på utviklingen av inkluderende læringsmiljø, der elevene oppfordres til å vise omsorg, respekt og samarbeid. Enkelte informanter mente det krever mye som lærer å skulle arbeide med dette, fordi det innebærer at informanten selv må finne ut av hva som er den beste metoden for opplæringen. Informantene i denne studien sier lite om for eksempel hvilke aktiviteter de baserer opplæringen på i snakk om solidaritet. De reflekterer heller rundt hvordan de sørger for at elevene utvikle evnen til solidaritet, som at én av informantene deltok i undervisningen. Informantenes beskrivelser rundt dette virker å være tilknyttet deres førforståelse av hvordan elevene bør oppleve å være i opplæringen. Det ser jeg en sammenheng med at LK20 i stor grad fokuserer på konkrete kunnskaper, og gir ingen oppskrift på hvordan man lærer frem

elever til å opptre solidarisk ovenfor hverandre. Det kan omtrent virke som om 'det skal bare skje'.

Avslutningsvis kan man si at til tross for at læreplanene historisk viser utvikling for både det bedre og det verre, tyder det på at det i denne studien enda er behov for mer undersøkelse av hvilke aspekter som vektlegges i opplæringen i kroppsøving. Det kunne vært interessant å samtidig undersøke hva elevene selv kan om fag og formål, med særlig fokus på danning. Det er med tanke på hvordan de selv forstår vurdering i kroppsøving, og bevisstheten deres rundt hvordan bidra til sin egen og andres læringsprosesser i tråd med formålet. Mulige konsekvenser av for lite kunnskap på feltet kan være at det å revidere planverk og læreplaner ikke oppnår full effekt dersom elevene som skal utsettes for opplæringen ikke blir gjort observant på hvordan planverket også påvirker dem selv.

6.2 Metodisk konklusjon

I diskusjon av styrker og svakheter med dokumentanalysen, vil jeg først og fremst peke på farer med min gjennomføring. Den abduktive metoden gjør at jeg har gått frem og tilbake mellom teori, analyse, og praksis (intervjuene), som har gjort at min oppfatning av dannelsbegrepets fremstilling har blitt vridd og vendt på. Det ser jeg til å muligens ha gått på bekostning av struktur og omfang, og ikke minst vært tidskrevende. Skulle studien alene bestått av dokumentanalyse, ville jeg sannsynligvis gjort det på en annen måte, med et mer inngående resultat. I helhet har prosessen blitt oppfattet av meg som vanskelig å skrive frem.

Likevel har det latt meg nærme meg materialet på en relativt åpen måte, der det er min forståelse av fenomenets fremstilling som teller. Ettersom dokumentanalysen tok utgangspunkt i å være et forarbeid til forskningsintervjuet, har det gitt meg et godt utgangspunkt til å forstå danningsteorier og deres innhold. Det har vært til hjelp i å forstå informantenes utsagt med et bredere blikk på fenomenet, slik som at konflikt kan være dannelsrelatert. Jeg vil også nevne noen ting jeg gjerne skulle gjort annerledes og visst mer om før jeg lagde både intervjuguide og gikk inn i intervjufasen. Det er at jeg gjerne kunne tatt med eksempler av kompetansemål og presentert de med tilhørende spørsmål til informantene, eller at jeg kunne stilt flere spørsmål til deres forståelse av tverrfaglige temaer, og generelt

flere oppfølgingsspørsmål. Det at jeg stilte få oppfølgingsspørsmål har gjort at jeg har i diskusjon og tolkning måttet trekke flere antagelser enn jeg ønsker.

Det plager meg også at jeg ikke kan generalisere resultatene i studien. Generelt sett er en studie om et så stort fenomen i skolen vanskelig å skulle trekke konklusjoner om. Det er blant annet på grunn av begrenset tid i forskningsintervjuene, og antallet informanter jeg har valgt. Tanker jeg har utover dette er at det ville vært interessant å se en kvantitativ studie om fenomenet. Men slik redegjort for tidligere ser jeg det som vanskelig å skulle undersøke et stort fenomen med et enkelt spørreskjema. En måtte nok i så fall valgt ut enkelte deler av fenomenet. Likevel har jeg med gjennomføringen av min studie likevel et håp om å kunne bidra til at danningsbegrepet får en ettertanke i planverket og hos fremtidige (kroppsøvings-) lærere.

Referanseliste

Andersen, T., Grimsbø, E., Orskaug, H.M.R. og Ødegaard, K.J. (2017). Læreplanverket: Når delene blir viktigere enn helheten. *Bedre Skole* 3(29), 80-83.

Arnesen, T.E., Nilsen, A.-K. og Leirhaug, P.E. (2013). «Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» *Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet*. FoU i Praksis, 7(3), 9–32.

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2021). De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20). Oslo: Gyldendal.

Borgen, J.S. og Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14, (1:22), DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8099>

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). Innføring i kroppsøvingdidaktikk. (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Braun, V. og Clarke, V. (2022) Doing Reflexive TA. *ThematicAnalysis*. <https://www.thematicanalysis.net/doing-reflexive-ta/>

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Danielsen, H. og Leganger, M. (2021). “NRK-serien «Gym» gir et unyansert bilde av hva kroppsøving er”. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/gymnastikk-hege-danielsen-kroppsoving/nrk-serien-gym-gir-et-unyansert-bilde-av-hva-kroppsoving-er/305038>

Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E.E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*, 123-147. Cappelen Damm Akademisk.

Engelsen, B.U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939–2013*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Engelsen, B.U. (2017). “Samme sak? Lokalt læreplanarbeid etter M87 og lokalt arbeid med læreplaner etter LK06”. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101 (1), 57-67, [DOI: http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-06](http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-06)

Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppøvningsfaglig perspektiv. I E.E. Vinje og J. Skrede (Red.). *Fremtidens kroppøvningslærere*, 50-70, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppøving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? I *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (8), 109-123.

Fretland, R.N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. og Leirhaug, P.E. (2020). Fair play i kroppøving – styringsreiskap eller danning? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 23-38. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>

Gaare, O. (2021). “Uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være å famle i blinde”. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-pedagogikk/uten-dannelsesorientering-vil-enhver-pedagogisk-handling-vaere-a-famle-i-blinde/168849>

Hellesnes, J. (1975). På veg mot ein tilstand utan danning? I Ø. Andersen (Red.), *Dannelse, humanitas, paideia*, 23-31. Oslo: Sypress forlag.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske”. I E. L. Dale (Red.). *Pedagogisk filosofi*, 79– 103. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hjardemaal, F.R. og Jordell, K.Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, (34: 3), 5-19. https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-01open_in_new

Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk- den didaktiske tilnærmingen til Wolfgang Klafki. I Steinsholt K. og Dobsen S. (Red.). *Dannelse introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, 163–177. Bergen: Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jank, W. og Meyer, H. (2015). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Karv, H. og Rødal, N. (2018). “Dybdeløring og nye fag i fremtidens skole”. *UiO*. <https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/innovasjonshistorier/dybdelering-fremtidens-skole.html>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). Normalplanen for folkeskolen av 1939 (N39). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1959): Forsøksplan for den 9-årige skolen (F59). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). Mønsterplan for grunnskolen (bokmål). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). Mønsterplanen for grunnskolen. (M87). Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). Læreplan for videre oppløring: Kroppsøving. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Oslo: Aschehoug.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Meld. St. 11, (2008–2009). Læreren. Rollen og utdanningen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. 28, (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langtvedt, N.J. (2017). “Forskningsetikkloven”. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/lover-retningslinjer/forskningsetikkloven/>
- Laxdal, A.G. (2023). Hvorfor er det så mye uenighet om kroppsøvingfaget? *Stavanger Aftenblad*. <https://www.fvn.no/sport/i/rlmpMe/hvorfor-er-det-saa-mye-uenighet-om-kroppsoevingsfaget>

Leirhaug, P.E. og Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. DOI: 10.1080/17408989.2015.1095871

Leirhaug, P.E. og MacPhail, A. (2015) 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning, *Sport, Education and Society*, 20:5, 624-640, DOI: [10.1080/13573322.2014.975113](https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113)

Ludvigsen, S. (2016). Dybdelæring er forutsetning for fremtidens skole. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/oa33j/dybdelaering-er-forutsetning-for-fremtidens-skole-sten-ludvigsen>

Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>

Lyngstad, I. (2020). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education – JASEd*, 2/2019. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/motstridende-mal-i-kroppsoving-i-norge--en-analyse-av-lareplanene-i-faget-i-perioden-2006-til-2015/>

Lyngstad, I. (2023). Anerkjennende kroppsøvningspraksis: Et aristotelisk perspektiv. I K.M. Moen og A.N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvningsfag*, 105-124. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Måseide, A. (2014). Begrepsanalyse – vegen til danning? *Norsk filosofisk tidsskrift*, 49(3-4), 218-234.

Noddings, N. (2001). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.

Ommundsen, Y. (2022). Danning i kroppsøving: motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (2. Utg.), 139–166. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående oppøringa (opplæringslova) – Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa oppløring m.m. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Ryssevik, T. (2018). Læreplanar, mellom teori, trendar og tradisjon, temanotat 3/2018. Utdanningsforbundet.

Sagdahl, M. S. (2019). “*autonomi – filosofi*”. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/autonomi_-_filosofi

Solerød, E. (2012). Pedagogiske grunntanker - i et dannelsesperspektiv (2. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Straume, I. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Straum, O.K. (2018). Klafki tolkninger i nyere norsk forskning: Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*, 30-51. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Torjussen, L.P.S. (2011). Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes’ pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt, S. Dobson (Red.) *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, 143-162. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ulvik, M. og Sæverot, H. (2020). Pedagogisk danning. I R.J. Krumsvik og R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*, (2. utg), 33-50. Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående oppløring.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-02)*. <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppløringa.

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Utdanningsdirektoratet. (2019b). Film: Hva er overordnet del? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-hva-er-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). Dybdeløring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Utdanningsdirektoratet. (2019e). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Utdanningsdirektoratet. (2021a). Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). Hvorfor har vi fått nye læreplaner? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Kartleggingsspørsmål

- Navn:
- Alder:
- Utdanning:
- Hvor lenge har du undervist som lærer i KRØ?
- Hvilken aldersgruppe underviser du nå?
- Hva er grunnen til at du hadde lyst til å bli lærer?
- Hvilken relasjon hadde du selv til kroppsøvningsfaget før du begynte å undervise i det?
- Er det noe du husker som spesielt gøy i undervisningen fra den tiden du selv var elev?
- Hva betyr det for deg å undervise i kroppsøving?

Holdning til og forståelse av dannelsesbegrep i LK20

- Hva er ditt forhold til læreplan?
- Hvilken læreplan var gjeldende da du begynte å undervise i kroppsøving, eller da du utdannet deg i KRØ?
- Hva tenker du er de største forskjellene mellom denne/disse læreplanen og dagens læreplan LK20?
- Hva er dine tanker rundt den nye læreplanen?
- Er det noe i undervisning du gjorde mer av før enn nå? Er det noe du har fullstendig sluttet å gjøre?

Hvorfor?

- Kan du gi et kort innblikk i hvilke tanker du har når du planlegger undervisning?

De tverrfaglige temaene

I LK20 finner vi de tverrfaglige temaene som “folkehelse og livsmestring”, “demokrati og medborgerskap”, og “bærekraftig utvikling”.

- Hvilke tanker har du rundt å trekke inn de tverrfaglige temaene i undervisningen?
- Er det noen av temaene du liker å trekke inn i undervisningen, mer enn andre?

- Er det noen av temaene du mener KRØ har et mindre ansvar for?

For eksempel vil noen kunne mene at “bærekraftig utvikling” hører mer til naturfag

(Allmenn-) danning

- Hva tenker du er det viktigste elevene lærer undervisningen?

”Danning” er et av begrepene vi finner både i skolens overordnede del, og i læreplan i kroppsøving. I læreplan i kroppsøving omtales det som “allmenndanning”.

- Hva er dine umiddelbare tanker om disse begrepene? Både negative og positive
 - Hva legger du i disse begrepene?
 - Diskuterer du disse begrepene eller nærliggende begreper med kolleger?
 - Når du er på jobb, hender det at du tenker over “danning” eller “allmenndanning”?
- Om du underviser i andre fag: Tenker du over det da?

Allmenndanning kan gjøres rede for gjennom 3 evner: medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Nå kommer jeg til å stille noen spørsmål om din undervisningspraksis.

Medbestemmelse

Hender det at elevene involveres i forkant rundt planlegging av undervisning

- Kan du utdype? Hvordan?/Hvorfor ikke?

Hender det at elevene får være med på å bestemme hvordan ting skal gjøres underveis i undervisningen?

- Kan du utdype? Eksempel?/Hvorfor ikke?

Hender det at du sammen med elevene snakker om ting som skjer i undervisningen?

- Kan du utdype? Hva sier elevene?/Hvorfor ikke?

Selvbestemmelse

Er det ganger det er mer gunstig at elevene samarbeider? Tenker på i situasjoner som en ikke MÅ samarbeide i.

Er det noen ganger det ikke passer overhode at elevene samarbeider? Hvordan opplever du undervisningssituasjoner når elevene samarbeider? Hender det at det oppstår konflikt når elevene samarbeider?

- Kan du utdype? Hva skjer? Hvordan løser du/dere konflikten?

Solidaritet

Solidaritet handler om følelsen av tilhørighet. Jeg har et par spørsmål om lærer og eleven, og et par spørsmål om elevene med hverandre.

Hvordan arbeider du med lærer-elev-relasjonen i undervisningen?

- Er det handlinger du viderefører også etter undervisningen?

Hvordan tenker du er en måte å gjennom undervisningen jobbe med læringsmiljø i den klassen du underviser?

- Kan du utdype?

Er elevene kjent med regler i undervisningen?

- Er dette regler som er arbeidet frem sammen både mellom deg og elever, eller ved at elever for eksempel har kommet med forslag til deg om reglene?

Er det spesielle regler elevene har ovenfor hverandre? (elev-elev) (Inkludering, respekt, fair play ...)

Vedlegg 2 ROS-skjema

RISIKO- OG SÅRBARHETSANALYSE FOR FORSKNINGSPROSJEKT VED OSLOMET

Fyll ut arkene 1) Risikovurdering og 2) Oppsummering_Prioritering.

Se på arkfanen "Veileder" for ytterligere informasjon.

Forskningsprosjekt - tittel: En kvalitativ studie om norske kroppsøvingslærers holdninger og verdier rundt begrepet "danning"
 Prosjektleder: Rebecka Kirkeberg Hjorth
 Prosjektnr NSD (hvis aktuelt): 860326
 Prosjektnr REK (hvis aktuelt) [Tall]
 Prosjektnr i UBW (Agresso) (hvis aktuelt) [Tall]
 Prosjektets formål (kort beskrivelse): Finne ut om det er sammenheng mellom utdanningsnivå og erfaring til norske kroppsøvingslærere i hvordan de omtaler, forholder seg til og verdilegger dannelsbegrepet.

Antall registrerte informanter : 4

Kategorier av registrerte informanter (f.eks. studenter, medlemmer i et medlemsregister, pasienter) beskriv hvordan eventuelle koblingsnøkler lagres: Lærere i kroppsøving
 Antall prosjektmedarbeidere i forskningsprosjektet? 1 (veileder)

Nr.	Kategorier	Underkategorier	Hendelse	Beskrivelse/verdivurdering	Risikonivå			Tiltak
					S	K	Risiko	
	Vurder kun hendelser og risikoelement som er reelle og relevante for dette prosjektet. Bruk nedtrekksmeny (drop down). Du kan velge samme kategori på flere linjer.	Benytt nedtrekksmeny (drop down).	Hva kan skje?	Hva er den uønskede hendelsen? Hvilke tap oppstår? Hvilken betydning for prosjektet?	Sannsynlighet og konsekvens på en skala fra 1 til 4. 1 = Lav/liten, 4 = Svært høy. Risiko genereres automatisk som resultat av sannsynlighet og			Beskriv forslag til nye tiltak. De kan deles opp i organisatoriske, menneskelige og teknologiske sikringstiltak.
	Datainnsamling	Lydopptak	Mister diktafon på vei fra informant til kontoret.	Uvedkommende får tilgang på opplysninger om informanter. Alle intervjudata som er lagret på diktafon mistes. Betydning for prosjektet avhenger av hvor mye informasjon som er lagret på diktafonen.	2	3	1	Kryptere diktafon. Vurder å bruke mobilapp; Gjøre nytt intervju
2	Datainnsamling	Papirskjema	Mister samtykkeskjema på vei fra informant til kontoret.	Uvedkommende får tilgang på opplysninger om informanter som deltar i prosjektet. Jeg (prosjektansvarlig) må innhente nytt samtykke.	1	2	3	signerer i digital form. Jeg kan også ta bilde av samtykkeskjema når det er skrevet under dersom det mistes på vei tilbake.
4	Datainnsamling	Notater	Mister notater på vei fra intervju til kontoret.	Jeg mister viktige deler av intervjuet som kunne brukes i analyse.	1	2	3	Jeg tar bilde av notater før jeg forlater intervju-plassen.
5	Teknisk	Privat utstyr	Lydopptaker går tom for strøm/blir ødelagt.	Jeg har ingen lydopptaker.	1	3	4	Jeg har et ekstra utstyr til opptak.
6	Mellomlagring	Bruk av overføringsteneste (f.eks Filesender)	Fil som skal overføres er for stor.	Jeg får ikke transkribert materiale fordi jeg ikke får åpnet fil på utstyr.	1	3	4	Jeg hører på intervju fra telefonen, og må transkribere "manuelt" derfra.
7	Analyse	Intervjukoding	Informanter bruker begreper om hverandre/begreper som kan ligne på hverandre	Jeg blir usikker på om jeg har forstått hva informanten mener med sine utsagn.	2	1	3	Jeg har tilleggsspørsmål som kan avklare det som er uklart.
8	Avslutning	Anonymisering	Jeg glemmer hvem som er hvem	Jeg analyserer materiale feil	1	4	5	Jeg har en gjennomtenkt plan for hvordan jeg kan skille hvem som er hvem. På forhånd kan jeg gi informant en "personlighet", slik at det ikke blir tilfeldig når intervjuet skal begynne.
9	Avslutning	Slette	Jeg glemmer å slette lydopptak.	Tillitsbrudd mellom prosjektansvarlig og informanter.	1	1	2	Jeg leser gjennom samtykkeskjema etter prosjektets slutt slik at jeg minner meg selv på hva jeg har lovet å gjøre.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”En lærers opplevelse av danningsbegrepet i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke en lærers opplevelse av danningsbegrepet i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Ansvarlig for forskningsprosjektet

Marc Esser-Noethlichs, førsteamanuensis ved OsloMet, er ansvarlig for prosjektet.

Formål

Dette er et masterprosjekt der det skal undersøkes hvordan kroppsøvingslærere forstår og anvender danningsbegrepet i praksis.

I læreplanen i kroppsøving finner vi begrepet under fagets relevans og sentrale verdier, der begrepet kobles opp mot identitetsskaping i samfunnet. Begrepet er også kort forklart i skolens formålsparagraf, men med lite utdypning om hva det faktisk innebærer. Det er derfor et ønske om å undersøke forskningsspørsmålene:

1. Hvordan fremstilles danningsbegrepet i sentrale styringsdokumenter og læreplanverk mellom 1939-2020?
2. Hvordan kan fremstillingen være med på å influere et utval kroppsøvingslærere sitt bruk av læreplanen i kroppsøving?
3. Kan danningsbegrepets historiske fremstilling ha vært med på å influere hvordan formålet i kroppsøving forstås i dag?
4. Hvilke refleksjoner har et utvalg rundt kroppsøvingsfagets (allmenn-)dannende funksjon i sin undervisning?
5. Hvilke likheter og ulikheter finnes i hvordan et utvalg beskriver at de underviser i tråd med Klafkis (2001) tre grunnbestemmelser i allmenndanningsbegrepet?

Metodedetaljer

Metoden for prosjektet vil gjennomføres som kvalitative intervju. Det vil til sammen være 4 lærere utvalgt etter kriterier som bidrar til prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne intervjuobjekter til dette prosjektet er det spurt kontakter og bekjente i fagfeltet.

I utvelgelsen av kandidater er det satt inkluderingskriterier som innebærer at:

- Informanten må undervise i kroppsøving i norsk skole
- Informant 1 og 2 har tilsvarende lik grad av utdanning
- Informant 1 og 3 har tilsvarende likt erfaringsgrunnlag
- Informant 4 og 3 har tilsvarende likt grad av utdanning
- Informant 4 og 2 har tilsvarende likt erfaringsgrunnlag

Informant 1 Kvinne/mann med KRØ-faglig utdanning på 1 år eller mindre, og med kortere erfaring enn 3 år	Informant 3 Kvinne/mann med KRØ-faglig utdanning på 3 år eller mer, og med kortere erfaring enn 3 år
Informant 2 Kvinne/mann med KRØ-faglig utdanning på 1 år eller mindre, og med lengre erfaring enn 3 år	Informant 4 Kvinne/mann med KRØ-faglig utdanning på 3 år eller mer, og med lengre erfaring enn 3 år

Hva innebærer det for deg å delta?

I deltagelsen av dette prosjektet vil det bli gjennomført kvalitative intervju med semi-strukturert modell. Det betyr at prosjektansvarlig har satt opp spørsmål for en samtale om problemstilling, med mulighet for oppfølgingsspørsmål etter svar.

Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du oppfatter danningsbegrepets plass i skolen, og i din egen undervisning. Du vil også kunne bli spurt om hvordan du underviser, og hva du mener er viktig i din undervisning.

Lengde på intervju vil være omtrent 30 minutter, og antall spørsmål vil kunne variere.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, som kun vil bli brukt til analyse i dette prosjektet.

Prosjektfrivillighet

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Før, under, og etter dette prosjektet vil det kun være prosjektansvarlig som har tilgang til opplysninger om deg.

For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysninger vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriale vil være beskyttet av kode.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i prosjektet, og ingen personlige opplysninger vil publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger være anonymisert med kode, før de slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

OsloMet ved Marc Esser-Noethlichs

Vårt personvernombud: Personvernombudet ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen.

Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen Rebecka Kirkeberg Hjorth (Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet En lærers opplevelse av dannelsesbegrepet i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Rebecka Kirkeberg Hjorth kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Vurdering fra NSD

02.11.2022, 16:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [En lærers opplevelse av dannelsbegrepet i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

860326

Type

Standard

Dato

31.10.2022

Prosjekttittel

En lærers opplevelse av dannelsbegrepet i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

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

Prosjektansvarlig

Marc Esser-Noethlichs

Student

Rebecka Kirkeberg Hjorth

Prosjektperiode

19.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 28.10.2022.

Endringen innebærer at det er lastet opp reviderte informasjonsskriv for alle utvalg.

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

Det er dermed 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. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!