

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i
kroppsøving
Mai 2023**

Allmenndannelse i kroppsøvingsfaget

En kvalitativ studie av hvordan kroppsøvingslærere på videregående skole
legger opp til allmenndanning i sin undervisning

Bildung in physical education

A qualitative study of how physical education teachers in High School facilitate
for Bildung in their education

Silje Kjærra Pedersen



OsloMet – storbyuniversitetet

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

Forord

Denne masteroppgaven representerer en avslutning på fem svært innholdsrike og fine studieår på OsloMet. Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik, men også en til tider krevende prosess. Jeg fått muligheten til å fordype meg i et tema som jeg i forkant av oppgaven så på som et komplekst, men svært spennende begrep. Jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap om dannelsesbegrepet og hvordan det kan anvendes i kroppsøvingsfaget. Dette er kunnskap jeg anser som svært nyttig å ta med meg ut i læreryrket. Jeg har også lært mye om meg selv i løp av denne prosessen. Både evnen til å stå i krevende situasjoner, men også egne evner til å sette meg personlige mål. Jeg er derfor veldig stolt av å ha klart å gjennomføre denne studien, og at jeg har kommet frem til et resultat jeg er fornøyd med.

Selv om det har vært et selvstendig arbeid det siste året, er det likevel mange jeg ønsker å gi en takk. Først og fremst vil jeg takke veilederen min Øyvind Standal for god støtte og faglige innspill i løp av prosessen. I perioder som har vært utfordrende har dine tilbakemeldinger vært til stor hjelp. Jeg ønsker også å takke de fem informantene som stilte opp i studien, og som satt av tid i en ellers så hektisk hverdag. Uten deres hjelp hadde det hadde vært vanskelig å gjennomføre dette prosjektet.

Jeg vil også takke foreldrene mine, som har vært viktige støttespillere for meg gjennom hele utdanningsløpet mitt. Tusen takk for at dere alltid har troa på meg. Jeg vil også gi en ekstra takk for at dere har satt av tid til korrekturlesing, og gitt meg gode tilbakemeldinger på oppgavens struktur. Jeg vil også takke min samboer Håkon Olaisen. Tusen takk for at du har vært tålmodig, vist forståelse og for at du har sørget for at jeg fikk nødvendige avbrekk fra oppgaveskrivingen. Du har vært en viktig nøkkelspiller for meg gjennom hele prosessen. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter, som har bidratt til mange gode og lærerike diskusjoner og samtaler. Jeg ser nå tilbake på noen flotte år med gode medstudenter og dyktige forelesere. Og ikke minst mange fine erfaringer som jeg vil ta med meg videre i livet. Jeg har også opparbeidet meg et nytt syn på faget, og gleder meg nå til å ta fatt på læreryrke. Til dere som leser oppgaven, så håper jeg at denne studien kan bidra til gode refleksjoner rundt arbeidet med allmenndannelse i kroppsøvingsfaget.

Silje Kjærra Pedersen, OsloMet storbyuniversitet

Lillestrøm, 15. mai 2023

Sammendrag

I denne masteroppgaven er temaet allmenndanning i kroppsøving. Formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på videregående skole legger til rette for allmenndanning i sin undervisning. Grunnlaget for funnene i studien er basert på de fem informantenes erfaringer og meninger rundt dannelsesperspektivet i kroppsøving. Kroppsøvingsfaget har dype røtter, og formålet ved faget har vært i endring siden det først ble et fag i det norske skoleverket (Sæle, 2017b). Faget har de siste årene blitt kritisert for å ha et uklart legitimeringsgrunnlag, med fokus på høyt aktivitetsnivå ovenfor faget som et læring- og dannelsesfag. For å styrke fagets posisjon er det derfor sentralt å tydeliggjøre hva fagets formål og funksjon er (Ommundsen, 2013). I læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) er dannelsesperspektivet en viktig del av skolens overordnede mål, og kroppsøvingsfaget er endel av den felles danning og identitetsskapingen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dannelsesperspektivet skal derfor bidra til å gi undervisningen i kroppsøvingsfaget en mening og retning (Engebretsen, 2021).

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven er delt inn i tre deler. Her blir dannelsesbegrepets historiske bakgrunn, kategorial danning og allmenndanning lagt frem. Videre blir sentrale grunnbestemmelser i Klafki (2021) sin teori om allmenndanning trukket frem, samt hvordan bestemmelsene kan komme til syne i skolen og spesielt i kroppsøvingsfaget. Studien tar for seg et dannelsesteoretisk perspektiv med utgangspunkt i Wolfgang Klafki, da hans dannelsesteori har hatt stor påvirkning på sin samtid (Engebretsen, 2021). Klafki (2021) hever at skolen skal gi elevene mulighet til å opparbeide seg erfaringsrikdom og et godt kunnskapsgrunnlag innenfor et allsidig felt. Hans dannelsesperspektiv har hatt stor betydning for blant annet kroppsøvingsfagets plass i skolen, da han fremhever betydningen kroppen har for elevenes dannelsesprosess (Engebretsen, 2021, s. 139).

I studien er det benyttet kvalitative metoder for å undersøke lærernes opplevelser og erfaringer. Dette kommer til uttrykk gjennom et semistrukturert forskningsintervju, der fem informanter ble intervjuet individuelt. Informantene i studien bestod av mannlige og kvinnelige lærere, samt en variasjon knyttet til arbeidserfaring og arbeidssted. Resultatene har blitt diskutert opp mot tidligere forskning på det overordnede temaet, samt mot studiens teoretiske rammeverk.

Resultatene i studien viser det til at kroppsøvingslærerne er positive til kroppsøving som et allmenndannende fag, men har noe ulike tanker og refleksjoner rundt hvordan det bør legges til rette for dannelsesperspektiver i undervisningen. Resultatene viser derimot til at samtlige trekker allmenndanning opp mot elevenes holdninger i faget, og dermed solidaritetsbegrepet. Sentrale funn er at av kroppsøvingslærerne arbeider med evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i sin undervisning. Selvbestemmelse og medbestemmelse kommer til syne gjennom medvirkning, refleksjoner og kroppslige erfaringer i undervisningen. Resultatene tyder videre på at kroppsøvingslærerne legger til rette for solidaritet ved å fremme et fokus på samarbeid, respekt og ulike forutsetninger i faget.

Resultatene, i denne studien, viser til at kroppsøvingslærernes legger til rette for noen sentrale aspekter i dannelsesperspektivet i sin undervisning. Et sentralt funn er at kroppsøvingslærerne uttalelser gjenspeiler noen sentrale dannelsesaspekter i Læreplanverket (LK20) og i Klafki (2021) sin teori om allmenndanning.

Nøkkelord: Allmenndanning, kroppsøving, kvalitative metoder, selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og Klafki

Summary in English

In this master's thesis, the topic is “Bildung” in physical education. The purpose is to investigate how physical education teachers in High School facilitate for “Bildung” in their education. The basis for the findings in the study is based on the five informants’ experiences and opinions about the perspective of “Bildung” in physical education. The subject of physical education has deep roots, and the purpose of the subject has been in changing since it first became a subject in the Norwegian school system (Sæle, 2017b). In recent years, the subject has been criticized for having an unclear legitimation basis, with a focus on a high level of activity above the subject as a learning and “Bildung” subject. In order to strengthen the subject's position, it is therefore central to clarify what the subject's purpose and function are (Ommundsen, 2013). In the curriculum for the knowledge pledge (LK20), the “Bildung” perspective is an important part of the school's overall goals, and the physical education subject is part of the joint “Bildung” and identity creation in society (Kunnskapsdepartementet, 2017). The perspective of “Bildung” should therefore contribute to giving teaching a meaning and direction (Engebretsen, 2021).

The theoretical framework for the thesis is divided into three parts. Here, the historical background of the term of “Bildung”, categorical “Bildung” and the theory of “Bildung”, is presented. Furthermore, central basic provisions in Klafki (2021) theory of “Bildung” are highlighted, as well as how the provisions can be seen in school and especially in the physical education subject. The study deals with an “Bildung” perspective based on Wolfgang Klafki, as his theory has had a great influence on his contemporaries (Engebretsen, 2021). Klafki (2021) claims that the school should give students the opportunity to build up a wealth of experience and a good knowledge base within a versatile field. His “Bildung” perspective has had great significance for, among other things, the place of the physical education subject in schools, as he emphasizes the importance of the body for the pupils' process of “Bildung” (Engebretsen, 2021, p.139).

Qualitative methods have been used in the study to examine the teachers' experiences. This is expressed through a semi-structured research interview, where five informants were interviewed individually. The informants in the study consisted of male and female teachers, as well as a variation related to work experience and workplace. The results have been

discussed against previous research on the overall theme, as well as against the study's theoretical framework.

The results of the study show that the physical education teachers are positive about physical education as a “Bildung” subject but have somewhat different views and reflections on how they facilitate for “Bildung” perspectives in their education. The results, on the other hand, show that all of them draw general education up against the students' attitudes in the subject, and thus the concept of solidarity. Key findings are that all of the physical education teachers work with the skills of self-determination, co-determination and solidarity in their teaching. Self-determination and co-determination come into view through participation, reflections and bodily experiences in teaching. The results indicate that physical education teachers facilitate solidarity by promoting a focus on cooperation, respect and different assumptions in the subject.

The results, in this study, show that physical education teachers facilitate some key aspects of the “Bildung” perspective in their teaching. A key finding is that the physical education teachers' statements reflect some key aspects in the Curriculum (LK20) and in Klafki's (2021) theory of “Bildung”.

Keywords: “Bildung”, physical education, qualitative method, self-determination, co-determination, solidarity and Klafki

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Summary in English.....	5
1.0 Innledning	9
<i>1.1 Kroppsøvingsfagets historiske bakgrunn</i>	<i>11</i>
<i>1.2 Bakgrunn for valg av tema</i>	<i>13</i>
<i>1.3 Tidligere forskning.....</i>	<i>15</i>
<i>1.3.1 Oppsummering</i>	<i>19</i>
<i>1.4 Problemstilling</i>	<i>21</i>
<i>1.4 Strukturen i oppgaven.....</i>	<i>21</i>
2.0 Teori	22
<i>2.1 Dannelsesbegrepets historiske bakgrunn.....</i>	<i>22</i>
<i>2.2 Kategorial dannelse</i>	<i>23</i>
<i>2.3 Allmenndannelse.....</i>	<i>27</i>
2.3.1 Danning og samfunn.....	29
2.3.2 Dannelse for alle	31
2.3.3 Utvikling av allsidige interesser og evner	33
2.3.4 Prestasjonsbegrepet.....	35
2.3.5 Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet	36
3.0 Metode.....	41
<i>3.1 Vitenskapelig posisjonering.....</i>	<i>41</i>
<i>3.2 Fremgangsmåte.....</i>	<i>42</i>
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	42
3.2.2 Utvalg.....	44
3.2.4 Utforming av intervjuguide.....	45
3.2.5 Pilotintervju	46
3.2.6 Intervju og transkripsjon.....	47
3.3 Analyse	48
3.4 Kvalitetskriterier	50
3.4.1 Relabilitet	50
3.4.2 Validitet	52
3.4.3 Generalisering/overførbarhet.....	53
3.5 Etiske valg i gjennomførelsen av forskningsintervjuet	54
3.5.1 Informert samtykke.....	55
3.5.2 Fortrolighet	56
3.5.3. Konsekvenser og forskerens rolle	57
4.0 Resultater	57
4.1 Informantene.....	58
4.1.1 Johannes	58
4.1.2 Kari.....	58

4.1.3 Marianne	59
4.1.4 Christine	59
4.1.5 Lisa	59
4.2 <i>Generelle tanker om kroppsøvingfaget og allmenndanning</i>	60
4.3 <i>Selvbestemmelse</i>	63
4.4 <i>Medbestemmelse</i>	66
4.5 <i>Solidaritet</i>	72
5.0 Diskusjon	78
5.1 <i>Dannelse i kroppsøvingfaget</i>	78
5.1.2 <i>Selvbestemmelse og medbestemmelse</i>	81
5.1.4 <i>Solidaritet og sosial kompetanse</i>	88
6. Oppsummering	93
6.1 <i>Veien videre</i>	95
7. Litteraturliste	96
8. Vedlegg	100
8.1 <i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	101
8.2 <i>Intervjuguide</i>	105
8.3 <i>Kvittering for Norsk senter for forskningsdata</i>	108

1.0 Innledning

Danning som et sentralt pedagogisk begrep har hatt en økt interesse i skolen de siste årene (Fretland, Lauritzen, Fossøy & Leirhaug, 2020). I den nye læreplanen, Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er «prinsipper for læring, utvikling og danning» endel av skolens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står det blant annet at grunnopplæringen skal fremme en livslang dannelsesprosess, der målet er «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). dannelsesprosessen skal blant annet også fremme evnen kritisk tenkning hos elevene, da det er en viktig egenskap for å kunne handle som selvstendige individer og ta etiske valg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dannelsesprosessen skal i tillegg fremme elevenes innsikt, slik at de på denne måten får en økt forståelse av den verden de er endel av (Fretland et al., 2020). Gjennom å fremme en dannelsesprosess i opplæringen skal elevene få muligheten til å opparbeide seg et godt grunnlag for deltagelse i skolen og undervisningen, men som også vil være viktig i andre situasjoner i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

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

Målet med denne livslange dannelsesprosessen er utviklingen av ansvarlighet, medmenneskelighet og selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle elevene i fellesskolen skal derfor få muligheten til danning, uavhengig av de forutsetningene de stiller med (Esser-Noethlichs, 2021). Opplæringen skal derfor legge til rette for at elevene opparbeider seg relevant kunnskap, både for at de får en større forståelse for både seg selv, men også andre mennesker og den verden vi lever i. Dette kunnskapsgrunnlaget vil fremme elevenes muligheter til å ta gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette skjer både gjennom tilegnelse av kunnskap og ulike arbeidsmetoder, men også gjennom teoretiske og praktiske utfordringer i løpet av skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dannelsesperspektivet kan for mange oppleves som utfordrende å omsette i praksis, men ved å fremme perspektivet i undervisningen vil elevene ha mulighet til å tilegne seg den

kompetansen som LK20 legger opp til gjennom opplæringens verdigrunnlag (Engebretsen, 2021).

Danning kommer ikke bare frem som et sentralt overordnet begrep generelt i skolen, men det er også svært betydningsfullt i kroppsøving. Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er begreper Klafki (1992) mener gjelder i like stor grad i kroppsøvfingsfaget, som i resten av skolefagene (Klafki, 1992, ref. i Esser-Noethlichs, 2021). Dette gjenspeiler seg i læreplanen, da kroppsøvfingsfaget skal være en plattform der elevene skal få muligheten til å dannes i møte med andre gjennom fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I læreplanen for kroppsøvfingsfaget kommer allmenndanning til syne blant annet i fagets Fagrelevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Her står det at faget skal være endel av den felles dannelsesprosessen og identitetsskapingen i samfunnet, gjennom å legge til rette for ulike idrettsaktiviteter og bevegelsesaktiviteter for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I «kjerneelementene» i faget blir det trukket frem at elevene skal utforske egen identitet og reflektere over sammenhengene mellom blant annet bevegelse og helse. Ved å legge til rette for bevegelse alene og sammen med andre, uavhengig av hvilke forutsetninger de stiller med i faget, skal elevene reflektere over «samspill, likeverd og samhandling». På denne måten opparbeider elevene seg et nyttig kunnskapsgrunnlag, som fremmer læring både for seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I kroppsøvfingsfagets «grunnleggende ferdigheter» kommer allmenndanningen til syne gjennom de muntlige ferdigheter elevene skal opparbeide seg i faget. Her blir elevenes evner til å lytte og kommunisere trukket frem. I ulike former for bevegelsesaktiviteter skal elevene evne å kunne reflektere og formidle egne erfaringer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Til tross for at kroppsøvfingsfaget tydelig gjennom både overordnede mål for opplæring og fagplanene viser til at faget som et dannelsesfag, har det likevel pågått diskusjoner om hva undervisningen bør inneholde. I skolepolitiske og pedagogiske diskusjoner rundt læringsinnholdet i faget, har begrepet vært relativt beskjedent representert (Engebretsen, 2021, s. 123). Om kroppsøvfingsfaget skal oppfylle sin hensikt om å være et allmenndannende fag i skolen, er en forutsetning at lærerne planlegger, gjennomfører og begrunner undervisningen ut fra et dannelsesteoretisk perspektiv (Engebretsen, 2021).

1.1 Kroppsøvfingsfagets historiske bakgrunn

Jeg anser det som relevant å ta for meg kroppsøvfingsfagets historiske perspektiv i denne studien. Dette har jeg valgt, da jeg ønsker å belyse hva fagets formål og sentrale verdier har vært opp igjennom årene. Jeg vil derfor ta for meg sentrale aspekter ved faget, fra det først ble nevnt som et fag i den norske skole og utviklingen det har hatt i løp av de følgende årene.

Kroppsøvfingsfaget har dype røtter i det norske skoleverket, og faget gymnastikk ble for første gang nevnt i *Lov om Almueskolevæset i Kjøbsædene i 1848*, og i *Lov om Almueskolevæset paa landet* i 1860 (Sæle, 2017b). Militære dannelsesidealer preget fagets formål, og faget ble brukt som et virkemiddel for å forme dyktige soldater. Ifølge Augestad (2013) ble valg av øvelser begrunnet med utfordringer som kunne oppstå i en krigssituasjon, og disiplinære egenskaper som orden, selvbeherskelse og punktlighet ble ansett som en forutsetning for læring (Augestad, 2013, ref. i Sæle, 2017b). Den militære tilnærmingen på kroppsøvfingsfaget førte til en marginal status i skolen, og faget ble derfor ikke ansett som ett særegent skoledanningsfag (Slagstad, 2008, ref. i Sæle, 2017b).

I 1880-1925 fikk Ling-gymnastikken en betydelig rolle i kroppsøvfingsfaget.

Danningskonseptet i denne perioden bestod av et helhetlig syn på mennesket, og tanken om at kropp og sjel skulle virke sammen var sentral (Sæle, 2017b). Faget skulle i tillegg til øvelser som fremmet militære kvaliteter og turn, også gi elevene en allsidighet ved ulike former for lek. Ballspill og idrettsaktiviteter fikk dermed et innpass i faget (Sæle, 2017b). Leken var i all hovedsak styrt av voksne, og kravet om karakterutvikling sto sterkt. Elevene skulle derfor gjennom leken blant annet utvikle selvdisciplin, personlig mot og karakterdannelse (Augestad, 2003, Hegna, 1910, ref. i Sæle, 2017b). Utover på 1900-tallet fikk skolen også øynene opp for lagidretter som relevant knyttet til dannelsespotensialet det hadde for elevene. Her ble spesielt fotball, i likhet med friidrett, turn, svømming og ski sett på som et bidrag til elevenes «bedømmelsesevne, motstandskraft, evne til å underordne seg andre, kameratskap, og som fremmet fysiske kvaliteter som kroppsbeherskelse, utholdenhet, reaksjonsevne osv. (Augestad, 2003, s 117, ref. i Sæle, 2017b, s. 78). Kroppsøvfingsfaget ble i starten av denne perioden, i 1889, også et obligatorisk fag for jentene i byskolene. Det tok likevel noen år før det ble et obligatorisk fag for jentene på landsbygda, da dette ikke skjedde før i 1936 (Sæle, 2017b). Til tross for kjønnsdifferensiering ved at undervisningen for jenter og gutter ble holdt avskilt, bar undervisningen likevel preg av mye likhetstrekk. En tydelig forskjell var derimot at enkelte av militære øvelsene, som skyting, nærkamp og andre krigs-leker, kun var endel av

guttenes undervisning (Sæle, 2017b, s. 80). Etter hvert ble jente- og kvinnegymnastikken utviklet, og inneholdt det som på den tiden ble ansett som et mer «kjønnstilpasset» innhold for jentene (Sæle, 2017b).

I 1939 ble kroppsøvfingsfaget et obligatorisk fag i alle skoler i Norge, gjennom innføringen av *den nye normalplanen for by- og landsskoler* (Sæle, 2017b). Fra å tidligere bli referert til som *gymnastikk*, ble det innført at faget nå skulle hete *kroppsøving*. Faget gikk også fra å ha en stor variasjon knyttet til timetall i de forløpende årene, til at alle skolene nå hadde et fastsatt minimumskrav (Sæle, 2017b). Den mest betydelige forskjellen var likevel endringen av fagets diskurs, da det gikk fra å ha en dannesdiskurs til å nå bli en helsediskurs. Det blir poengtert at kroppsøving ikke lenger ble begrunnet i en forsvarstanke, men formålet var heller å redusere den tids problem knyttet til manglende renslighet og inaktivitet. En følge av helsediskursen i faget var derfor innføringen av garderobes med tilgang til dusj, og et obligatorisk krav om at elevene skulle dusje etter hver gymtime (Sæle, 2017b).

Med mønsterplanen innført i 1974, samt i 1987 og 1997, ble de kulturelle sidene av kroppsøvfingsfaget trukket frem. De tre mønsterplanene har mange likhetstrekk, og danningsbegrepet kommer igjen frem som et viktig perspektiv for elevenes læring (Sæle, 2017b). Sæle (2017b) viser til det kulturelle i mønsterplanene som «lek, idrett, friluftsliv, dans, drama og andre friluftaktiviteter» (s. 84). I motsetning til den voksenstyrte leken i lingymnastikken, ble leken i M87 knyttet til elevenes utvikling og vekst (Sæle, 2017b). Begrepet friluftsliv kommer inn i mønsterplanene for første gang, men vi måtte likevel vente til 1994 før det ble et hovedområde i videregående skole, og til 1997 (L97) i grunnskolen (Sæle, 2017b).

I 2006 kom en ny reform i skolen (LK06) som sørget for endringer knyttet til innhold og struktur, og grunnskolen og videregående ble for første gang slått sammen til ett utdanningsløp (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Fagplanen videreførte helsediskursen som preget de forløpende planverkene, da kunnskap om personlig hygiene og helse var begreper som enda ble vektlagt (Sæle, 2017b). Begrepet allmenndanning kom tydelig inn i formålet med kroppsøvfingsfaget. Sæle (2017b) trekker frem et utdrag fra LK06;

«Kroppsøvfingsfaget er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørseglede. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer

kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre. Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjenne» (Utdanningsdirektoratet, 2012, Sæle, 2017b, s. 87).

Fair play begrepet kommer tydelig frem, og gjennom revidert lærerplan i kroppsøving i 2012, får begrepet en enda større rolle knyttet til formålet og kompetansemålene i faget (Fretland, et al, 2020). I LK06 representerer begrepet i stor grad et dannelsesideal, da det omfatter egenskaper som samarbeid, respekt og folkeskikk (Fretland, et. al, 2020).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har alltid syntes at kroppsøvingfaget var det beste faget på skolen, og erfaringene fra både barneskolen og ungdomsskolen påvirket valget om å gå søke meg inn på idrettslinja på videregående skole. Teknikkpreget ballspill og ulike konkurransesettinger har i stor grad karakterisert undervisningen, og for meg som aktiv håndballspiller på det tidspunktet, passet det meg svært godt. Men spesielt på ungdomsskolen kom det likevel tydelig frem for meg at flere av mine medelever som ikke var idrettsaktive på fritiden, ikke fant noen stor glede i faget. Et resultat var derfor at mange unngikk å møte opp i gymtimen, eller satt på sidelinjen store deler av undervisningen. Jeg tror ikke jeg er alene om mine erfaringer fra kroppsøvingundervisningen, og dermed heller ikke opplevelsen av faget som primært et ballspill og konkurransepreget fag. Antagelsene mine er i lys med det Engebretsen (2021) trekker frem, da hun viser til at ballspill og grunntrening har i stor grad blitt vektlagt i undervisningen. Hun trekker videre frem at elevenes idrettslige ferdigheter i stor grad har vært knyttet til hva som har inngått i ferdighets begrepet i faget (Engebretsen, 2021).

Den norske skole har ved den nye læreplanen (LK20) et tydelig dannelsesperspektiv, men Engebretsen (2021) trekker likevel frem at dannelsesmandatet i skolen har stått i skyggen av fokuset om å oppnå faglige resultater. Det har på samme tid vært en diskusjon rundt kroppsøvingfagets legitimering i skolen. Faget har blitt beskyldt for å ha et uklart pedagogisk grunnlag, og det er blitt poengtert at faget kan stå i fare for å bli tatt ut av skoleverket (Kirk, 2010, ref. i Ommundsen, 2013). Sæle (2017b) trekker frem at kroppsøvingfaget tradisjonelt sett har bestått av mye lærerstyrt undervisning. Dette begrunnes i at det har vært et stort fokus på å forbedre elevenes teknikk, ved å blant annet bruke verbal korrigering for at elevene skal oppnå det ideale øvingsbildet (Sæle, 2017b). Denne undervisningspraksisen kan bidra på å

styrke elevenes ferdigheter om spillet, men svekker på den andre siden elevenes muligheter til selvbestemmelse, og dermed også elevenes dannelsesprosess (Sæle, 2017b).

Kroppsøvningsundervisningen i Norge har sterke bånd til den organiserte idretten (Moen, 2011, ref. i Standal, 2018). En følge av en slik undervisningspraksis kan føre til at lærerne fremmer verdier tilknyttet idretten i undervisningen, som gjennom konkurranse og synet på hva gode ferdigheter innebærer (Standal, 2018). I artikkelen «Kroppsøvningsfag som dannelsesfag» blir det belyst at flere dropper ut av kroppsøvningsfaget, særlig jenter, da faget oppleves som et prestasjonsorientert idrettsfag (Sæle, 2017a). De som driver med ulike former for fysisk aktivitet og idrett på fritiden er gjerne motiverte, mens de som ikke er idrettsaktive faller utenfor i faget. En konsekvens av dette er at de som mistrives i kroppsøvingen i skolen, ikke får tilgang på viktige kvaliteter. Her inngår blant annet dannelsesaspektet (Sæle, 2017a).

Kroppsøvningsfaget er et fag som utgjør en viktig del av barn og unges allmenndannelse og faget skal fremme utviklingen av fysisk-motoriske ferdigheter (Ommundsen, 2013). Samtidig som det skal bidra med å legge et fundament for elevenes helse, deltagelse og funksjon. Dette er kunnskaper og erfaringer som er relevant i nåtiden, men også som voksne i fremtiden (Ommundsen, 2013).

«Vi trenger gymlærere som brenner for idretten og formidler gode tekniske øvningsbilder, men dette er ikke tilstrekkelig. En kroppsøvningslærer må samtidig kunne ta et oppgjør med fagets instrumentelle idrettspraksis og dreie faget mot en mer helhetlig faglig og pedagogisk danningstenkning» (Sæle, 2017a).

Løsningen blir rettet mot en økt variasjon når det kommer til innhold, metoder og aktiviteter i faget (Engebretsen, 2021). Da kroppsøvningsfaget er et dannelsesfag bør faginnholdet være velbegrunnet og gjennomtenkt opp mot et overordnet dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2021). Her både i forbindelse med verdien for samfunnet og arbeidslivet, men undervisningen skal også sørge for at elevenes forutsetninger og læring blir lagt fokus på (NOU 2015:8).

I løp av mitt utdanningsløp på OsloMet opparbeidet jeg meg nye kunnskaper og erfaringer noe som i stor grad endret mitt syn på faget, og hva formålet med undervisningen er og bør være. Jeg erfarte at kroppsøving ikke bare er et aktivitets-fag, men i stor grad også et læring- og-dannelsesfag. Jeg ble svært interessert i dannelsesaspektet, og hvordan kroppsøvningslærere kan legge til rette for en undervisningspraksis som fremmer elevenes «livslange

dannelsesprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ble jeg spesielt interessert i hvordan begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan fremmes i faget for å øke elevenes muligheter til å danne. På bakgrunn av dette har jeg valgt å fordype meg i hvordan lærere legger til rette for allmenndanning i kroppsøvfingsfaget.

1.3 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg vise til tidligere forskning gjort på allmenndanning i kroppsøvfingsfaget. Dette velger jeg da jeg mener det har relevans for studien min. For å finne relevante publikasjoner opp mot min studie benyttet jeg meg av databasene Google Scholar og Oria. Jeg ønsket i hovedsak å fokusere på fagfellevurderte artikler som var publisert de siste fem årene, da jeg ønsket relevante funn til nåtiden. Spesielt da det er kommet ny lærerplan (LK20). Jeg oppdaget i denne prosessen at det er relativt lite forskning knyttet til allmenndanning i kroppsøving, og jeg måtte derfor utvide søket til funn gjort de siste ti årene. I litteratursøket brukte jeg søkestrengene «danning AND kroppsøving» og «Bildung AND Physical Education AND Norway». Her benyttet jeg meg av AND som bindeledd mellom begrepene. Jeg vil videre i dette kapitlet legge frem fem relevante fagfellevurderte artikler og bøker.

Et av søkene som jeg anser som relevant er «Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen» av Ommundsen (2013). I artikkelen blir det belyst at allmenndanning er et viktig mål i skolen, og her står er elevenes personlighetsutvikling sentralt. Til tross for at utviklingen av elevenes emosjonelle, moralske, kognitive og fysisk-motoriske egenskaper kommer frem som sentrale sider innenfor allmenndanningen i skolen, er det den kognitive utviklingen som har fått stort plass. I artikkelen argumenteres det for at god fysisk-motorisk ferdighets utvikling, bidrar til å skape et viktig fundament for elevenes virksomhet, helse, og deltagelse. Her både i skolen, men også i samfunnet. Det vil derfor si at gjennom tilrettelegging for utviklingen av elevenes motoriske ferdigheter i faget, så vil barn og unge også utvikle en praktisk kunnskap som er nyttig for egen læring og interaksjonen med omverden. Elevene får muligheten til å utvikle en økt bevissthet om seg selv og egen kropp, og det er derfor å anse som en viktig del av deres personlighetsutvikling. Om kroppsøvfingsfaget kun blir redusert til tilfeldig fysisk aktivitet, står faget i fare for å miste sitt formål og dermed forsvinne ut av læreplanverket i skolen (Kirk, 2010, ref. i Ommundsen, 2013). Det er derfor svært viktig at de ansvarlige for

kroppsøvningsfagets posisjon i skolen i all hovedsak unngår å legitimere faget ut ifra et helseperspektiv, der fokuset er høy puls, uten å ha noen konkrete mål for læringsinnholdet eller undervisningen (Ommundsen, 2013).

På bakgrunn av legitimeringskrisen kroppsøvningsfaget har stått i, belyser Ommundsen (2013) viktigheten av at faget virker som et allmenndannende og personlighetsutviklende fag i skolen. En forutsetning for slik undervisning er at kroppsøvningslærerne i faget er kompetente, og stiller med gode kunnskaper i faget. På denne måten sikrer opplæringen relevant pedagogisk materiell i undervisningen, samtidig som det blir lagt til rette for gode rammebetingelser for elevene. Kognitiv og fysisk læring må ses på som en helhet, og her blir begrepet kroppslig dannelse benyttet. Begrepet innebærer elevenes evner til å beherske fysisk-motoriske aktiviteter, den kroppslige bevisstheten og evnen til selvrefleksjon sentrale prinsipper (Ommundsen, 2013)

Videre anser jeg «Fair Play i kroppsøvningsfaget i lys av aristotelisk dydsetikk» av Sæle (2013) som relevant. Artikkelen tar for seg fair play begrepet som et viktig bidrag innenfor et dannelsorientert læringsklima. Sæle (2013) argumenterer for at begrepet i stor grad vil bidra til å prege elevenes holdninger i en positiv forstand i betraktelig større grad enn læringsmiljøer som har en prestasjons- og vinnerorientert tilnærming på undervisningen. Elevenes evner til samhandling er sentralt i ulike idretts- og bevegelsesaktivitetene, og stiller krav til gjensidig respekt og samarbeid. Dette skjer gjennom å blant annet fokusere på å gjøre hverandre gode (Utdanningsdirektoratet, 2012, ref. i Sæle, 2013). Begrepet fair play blir derfor sett på som en sentral forutsetning for et velfungerende spill, og her inngår både de tekniske, men også de solidariske og moralske egenskapene til elevene. Innenfor kroppsøvningsfaget er derfor begrepet knyttet til elevenes sosiale ferdigheter, da gjensidige betingelser er et krav. Det å overholde regler, spille hverandre gode og vise respekt for hverandre er derfor sentral i faget. Artikkelen viser til at elevene opplever størst trivsel i læringsmiljø der fokuset ligger på utviklingen av en allsidighet, samt opplevelsen av mestring. Gjennom budskapet i artikkelen er det derfor å anta at et dannelsorientert læringsklima absolutt er å foretrekke, i motsetning til et vinnerorientert læringsklima i faget. Videre belyses de aristoteliske dydene om rettferdighet, mot, måtehold og klokskap (Sæle, 2013, s. 88). Sæle trekker frem at dydene kan fungere på en hensiktsmessig måte i elevenes utøvelse i kroppsøvningsfaget, og blir ansett som relevant knyttet til dannelskvalitetene i faget. Her blir begrepet klokskap (phronesis) sett på som spesielt sentralt i forbindelse med

dannelsesperspektivet. Begrepet gir uttrykk for «besinnelse, intelligens og handlings-mot» (Sæle, 2013, s. 100). Her refererer Sæle (2013) til klokskap som en egenskap som kan gjøre elevene forberedt på ulike handlingsvalg i situasjoner som kan oppleves som krevende (Sæle, 2013). Gjennom å fremme fair play i undervisningen kan man skape en motvekt til det ensidige vinner- og prestasjonsorienterte klassemiljøet, samtidig som viktige verdier som samarbeid og respekt blir fremmet. Sæle (2013) argumenterer for at dette kan bidra til å verne om legitimeringsgrunnlaget i kroppsøvfingsfaget.

I artikkelen «Fair play i kroppsøving- styringsreiskap eller danning» av Fretland, Lauritzen, Fossøy og Leirhaug (2020) blir sammenhengen mellom fair play og danning belyst. Her med utgangspunkt i Wolfgang Klafki, og hans danningsteoretiske perspektiv. I studien har de gjennom seks fokusintervju undersøkt fair play begrepet med utgangspunkt i tre grunnleggende evner i Klafkis dannelsesteori, her selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Resultatene viser til at lærerne primært praktiserer fair play i sin undervisning opp mot solidaritetsdimensjonene innenfor dannelsesperspektivet. I forbindelse med fair play i undervisningen blir derfor ikke elevenes muligheter til selvbestemmelse og medbestemmelse vektlagt av lærerne i studien. Fretland et al (2020) trekker til at fair play begrepet er et grunnleggende prinsipp i faget, spesielt i forbindelse med utviklingen av dannelsesbegrepet hos elevene. Med utgangspunkt i læreplanen (LK2020) blir det belyst at Fair-play som begrep ikke står eksplisitt, men kommer implisitt til syne i kjerneelementene for faget. Her står det blant annet;

«Elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap, og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. De skal lære å følge regler, vise respekt for hverandre og utforske og ta i bruk regler i spill og bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, ref. i Fretland et al, 2020).

Ut ifra læreplanen og forskningslitteratur understreker Fretland et al (2020) dannelsespotensialet kroppsøvfingsfaget har i skolen. Her belyses det at fair play har en danningfunksjon. For at elevene skal få utviklet sine fair play holdninger blir ballspill og lek lagt frem som gode samarbeidsaktiviteter som dominerer faget. Her kan lærere blant annet gi elevene mulighet til å utvikle dannelsesprosessene sine ved å erfare situasjoner som utfordrer elevene på et moralsk plan, fremme sosiale ferdigheter og videreutvikle denne kunnskapen til andre områder i livet (Fretland et al, 2020).

I kapittelet «Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving» i boken «Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer» belyser Esser-Noethlichs (2017) dannelsens didaktiske dimensjoner med utgangspunkt i judo. Her blir en didaktisk operasjonell modell skissert, med utgangspunktet i å redusere dannelsesbegrepets kompleksitet. Esser-Noethlichs (2017) operasjonaliserer begrepet, og viser til hvordan det kan fungere som et bindeledd mellom teori og praksis. Målet er derfor å gjøre det lettere for kroppsøvingslærere å legge til rette for og erkjenne dannelsesprosesser i faget, ved å gjøre begrepet mer konkret og forståelig på en oversiktlig måte. Her blir Wolfgang Klafkis moderne oppfatning av dannelsesbegrepet brukt som et teoretisk utgangspunkt (Esser-Noethlichs, 2017). Dannelsesbegrepet tar utgangspunkt i hvert menneskets individuelle ønsker og muligheter. Målet er derfor å fremme en personlighetsformede prosess, som legger til rette for at elevene skal bli et mer selvstendig, fritt og kritisk tenkende individ som handler på en solidarisk og ansvarlig måte. På denne måten er dannelsesbegrepet sentralt for å videreutvikle det demokratiske samfunnet (Esser-Noethlichs, s. 118). Ifølge Esser-Noethlichs (2017) handler danning i kroppsøving om å blant annet sørge for at elevene får muligheten til å oppleve og utvikle sine kroppslige erfaringer. Dette kan blant annet skje gjennom å legge til rette for et bredt spekter av idrettslige aktiviteter. På denne måten får elevene gjort seg opp ulike standpunkt og meninger, samtidig som de kan ta med seg erfaringen på en hensiktsmessig måte på andre aspekter i eget liv. Gjennom judoundervisning illustrerer Esser-Noethlichs (2017) en måte undervisningen kan fremme ansvar, tillitt og samarbeid, uten at det skal gå på bekostning av aktivitetsnivået. Prinsippene blir sett på som en forutsetning for et velfungerende samarbeid i undervisningen, men er også personlighetsdannende da elevene får muligheten til å utvikle solidariske evner. Videre blir kritikk-dimensjonen påpekt som en forsetning for dannelse, og innebærer refleksjon over samfunnets krav, og hvordan disse kravene kan påvirke læring og relasjonen til grunnverdiene i demokratiet (Esser-Noethlichs, 2017, s.141).

Moen, Westlie og Skille (2017) tar i artikkelen «Nakenhet som allmenndanning» for seg garderobesituasjonen i kroppsøvingfaget. Her har de gjennom spørreundersøkelser innhentet relevant data. I artikkelen argumenterer Moen et al (2017) for at kroppsøvingfaget står mellom to spenningsfelt, her det allmenndannende- og det kroppskulturelle- feltet. Det belyses at faget primært blir sett på som en læringsarena knyttet til idrettslige elementer. Men det påpeker at de generelle målene for opplæringen på inkluderes i faget, og her derfor allmenndanningen sett på som sentral. Moen et al (2017) belyser at faget skal gi elevene

mulighet til å utvikle evner til å, alene og sammen med andre, opparbeide seg kompetanse og modenhet til å møte både sosiale, praktiske og personlige utfordringer i livet (Moen, et al, 2017). Innenfor det allmenndannende perspektivet i faget knyttes skifting og dusjing til en dannelsessituasjon, da det forutsetter at elevene lærer at alle er forskjellige. Både utseendemessig, men også i forhold til hvert enkeltes kroppslige utvikling. Dette er i samsvar med lærerplanen og formålet med kroppsøvningsfaget. da elevene får utviklet en respekt og aksept for hverandre. Moen et al (2017) belyser videre i artikkelen at skolen er en mangfoldig arena, og kroppsøvningsfaget er derfor en plass der elevene bør gis gode muligheter til allmenndanning.

1.3.1 Oppsummering

Jeg vil videre i dette kapitlet ta for meg en kort oppsummering av de relevante funnene i forskningsartiklene, knyttet til sentrale aspekter innenfor allmenndanningen. Jeg vil derfor ta for meg funn knyttet til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i kroppsøvningsfaget, før jeg deretter tar for meg undervisningen i kroppsøvningsfaget knyttet til allmenndanning.

1.3.1.1 Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i kroppsøving

Esser-Noethlichs (2017) trekker i sin artikkel frem hvordan kroppsøvningslærere kan legge til rette for, og erkjenne dannelsesprosesser i faget. Han argumenterer for at elevene bør få erfare en rekke ulike bevegelsesaktiviteter, og at de på denne måten kan gjøre seg opp egne subjektive standpunkt og meninger. Undervisningens mål bør derfor være å fremme nyttige virkemidler, som kan ha relevant overføringsverdi til andre situasjoner i elevenes liv (Esser-Noethlichs, 2017). Dette perspektivet på undervisningen er noe Moen et al (2017) også belyser i sin artikkel. Kroppsøvningsfaget skal fremme utviklingen av elevenes kompetanse og modenhet, gjennom både selvstendig arbeid, men også i samhandling med andre. Lærerne i skolen bør derfor skape rom for denne utviklingen og modenheten. slik at elevene stiller med bedre grunnlag i andre situasjoner. Her både knyttet til det personlige, men også i stor grad det praktiske og sosiale plan (Moen et al, 2017). Både Esser-Noethlichs (2017) og Moen et al (2017) belyser dannelsesaspekter knyttet til lærerplanen i faget (LK20), men også viktige aspekter innenfor Klafkis teori om allmenndanning. Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet blir ansett som sentrale evner, og elevene skal gis mulighet til å oppleve at læringssituasjonene i kroppsøvningsfaget fremmer evnen til selvstendig læring. Ifølge Moen et al (2017) er skolen, og her iblant kroppsøvningsfaget, en mangfoldig samfunnsarena. Lærerne

har derfor gode muligheter å fremme viktigheten av at elevene skal opptre på en respektfull måte ovenfor sine medelever.

Både Sæle (2013) og Fretland et al (2020) trekker frem fair play begrepet innenfor et allmenndannende perspektiv. Her spesielt i forbindelse med solidaritetsprinsippet. Sæle (2013) argumenterer for at fair play begrepet kan bidra til å fremme elevenes moralske og solidariske evner. Han belyser videre at begrepet kan fremme undervisning som ikke er rettet mot et vinner-og-prestasjonsorientert miljø, som heller verdsetter elevenes evner til samhandling og respekt. Solidaritet handler i Klafkis teori om allmenndanning om evnene til å hjelpe andre. På denne måten fremmer prinsippet hver enkelt elevs mulighet og krav på allmenndanning, uavhengig av de forutsetningene de stiller med i faget (Esser-Noethlichs, 2021). I likhet med Sæle (2013) viser Fretland et al (2020) til at fair play begrepet har en tydelig dannelsingsfunksjon i faget, da elevene får utviklet sine holdninger og samarbeidsevner gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. Ved et fokus på fair play får elevene derfor utviklet kunnskap rundt deres sosiale og moralske egenskaper, og denne kunnskapen kan de videreutvikle i andre områder i livet (Fretland et al, 2020).

1.3.1.2 Undervisning i kroppsøvningsfaget knyttet til allmenndanning

Danningsorienterte læringsklimaer er ifølge Sæle (2013) å foretrekke ovenfor læringsklimaer som bygger på et prestasjon- og vinnerorientert perspektiv. Gjennom undervisning som fremmer gode mestringsopplevelser og allsidighet, blir det påpekt at elevene opplever økt trivsel og ferdighetsutvikling i kroppsøvningsfaget (Sæle, 2013). Men hvordan bør kroppsøvningslærere legge opp undervisningen for å fremme denne dannelsesprosessen i faget? I lys av Ommundsen (2013) sin artikkel kan utviklingen av de fysiske-motoriske ferdighetene i faget, bli ansett som et virkemiddel for å fremme elevenes allmenndanning. Undervisningen bør legge til rette for at elevene får en økt bevissthet rundt seg selv, og egen kropp. De fysiske-motoriske ferdighetene blir derfor knyttet mot elevenes personlige utvikling, og undervisningen kan fremme praktisk kunnskap som elevene vil ha nytte av i møte med omverden (Ommundsen, 2013). Som kroppsøvningslærer er det nødvendig å reflektere over hva innholdet i undervisningen har å si for elevenes utvikling og læring. Deretter velge aktivitet ut ifra innholdets betydning for elevene. Esser-Noethlichs (2017) argumenterer for at allmenndanning i kroppsøving innebærer elevenes personlige utvikling og læring, og evnene må derfor ses i sammenheng med de fysiske-motoriske ferdighetene. Gjennom problemorientert undervisning viser han til en undervisningsmetode som både fremmer et

godt aktivitetsnivå, men som også fremmer at elevene tilegner seg nye erfaringer, gjennom selvstendig læring og utvikling. Dette skjer ved å jobbe med generaliserbare kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Esser-Noethlichs (2017). Ommundsen (2013) viser i likhet med Esser-Noethlichs (2017) til visse krav til kroppsøvingslærerne. Han argumenterer for at en forutsetning for å oppnå relevant pedagogisk materiell er lærerens kompetanse og kunnskaper i faget, og dermed et krav for å sørge for at elevene har gode rammebetingelser for læring (Ommundsen, 2013).

1.4 Problemstilling

Før jeg startet med denne masteroppgaven var jeg tydelig på at jeg ønsket å ta for meg allmenndanning i kroppsøving, da det er noe jeg i løp av min studieperiode har funnet veldig relevant knyttet til dagens lærerplan (LK20). Ved en litteraturgjennomgang erfarte jeg at det er forsket relativt lite på problemområdet, og at det er manglende kunnskap på hvordan lærere legger til rette for allmenndanning i kroppsøvingsfaget. Etter mye arbeid og ulike formuleringer, kom jeg til slutt frem til en problemstilling som jeg mener er relevant knyttet til mitt interessefelt. Problemstillingen i dette studiet er derfor;

Hvordan legger kroppsøvingslærere opp til allmenndanning i videregående skole?

Hensikten med denne problemstillingen er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere legger til rette for allmenndanning i sin undervisning. Her vil jeg ha et spesielt fokus på hvordan informantene forstår og praktiserer dannelse, og hvordan de legger til rette for elevens muligheter til å utvikle evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dette vil jeg gjøre ved å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Resultatene av analysen vil bli drøftet opp mot den tidligere forskningen på feltet, lærerplanen (LK20) og teori som jeg vil legge frem i neste kapittel i oppgaven.

1.4 Strukturen i oppgaven

Strukturen i oppgaven er delt inn i hovedkapitler for å gi en struktur og oversikt i oppgaven. Etter at innledningen, vil jeg ta for meg oppgavens teoretiske rammeverk. Teorikapitlet består av tre deler: dannelsesbegrepets historiske bakgrunn, kategorial dannelse og Klafki sin teori om allmenndanning. I metodekapitlet vil jeg ta for meg metodevalget i denne studien, samt den vitenskapelige posisjoneringen. Videre består kapitlet av fremgangsmåten som er brukt

for innhenting av datamateriale og bakgrunnen for valgene som er blitt tatt. Dette inkluderer utvalget, utformingen av intervjuguiden, pilotintervju, intervju og analyse. Studiens kvalitetskriterier og etiske valg i gjennomførelsen av forskningsintervjuet blir også gjennomgått. Resultatkapitlet gir en kort introduksjon av informantene i studien, før en presentasjon av funnene som har blitt gjort. Resultatene blir belyst under fire underkategorier: Generelle tanker om kroppsøvingfaget og allmenndanning, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I diskusjonskapitlet vil jeg diskutere resultatene i lys av relevant teori og tidligere forskning. Til slutt i oppgaven vil jeg avslutte med studiens viktigste funn, og forslag til videre forskning på feltet.

2.0 Teori

I teoridelen av oppgaven vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske forankring. Dette vil jeg gjøre ved å benytte meg av relevant litteratur. Jeg vil starte med en kort redegjørelse av begrepet dannelse for å få en forståelse rundt begrepets historie. Jeg vil deretter ta utgangspunkt i den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki's dannelsesteori. Hans argumentasjon for dannelsesperspektivet har hatt stor betydelse for vår tids forståelse av begrepet, og har også hatt innflytelse på det norske læreplanverket (Engebretsen, 2021). Klafki bidrar her med å belyse allmenndannelsen, som er sentral opp mot min problemstilling. Innenfor begrepet allmenndanning trekker Klafki frem ni sentrale grunnbestemmelser, og i dette kapitlet vil jeg ta for meg fem av disse grunnbestemmelsene (Klafki, 2021). Grunnlaget for dette er å vise til viktige aspekter i det Klafki (2021) trekker frem som et fremtidsorientert dannelsesbegrep, og hvordan det kan komme til syne i skolen og her spesielt i kroppsøvingfaget. Argumentet for valget av de fem grunnbestemmelsene er basert på hva jeg mener er mest relevant opp mot problemområdet i denne studien.

2.1 Dannelsesbegrepets historiske bakgrunn

Dannelsesbegrepet har en lang historisk bakgrunn, har røtter allerede fra antikkens Hellas. Det greske ordet «paideia» ble på den tiden brukt som en dannelsesprosess som både var fortidig, pågående og fremtidig (Sæle, 2017b). Begrepet var et omfattende konsept som i stor grad handlet om oppdragelse der målet var en realisering av et godt samfunn, og med det gode samfunnsborgere (Sæle, 2017b).

Fra det 14. århundre handlet begrepet om å danne menneskene i Gud bilde, men fikk gjennom ny-humaniseringen et nytt betydningsinnhold (Kron 1996, ref. i Rønholt & Peitersen, 2017).

Det moderne dannelsesbegrepet ble utviklet mellom år 1770 og 1830. I de tysktalende områdene ble det et sentralt begrep knyttet til pedagogisk tenkning hos filosofer som Kant, Goethe, Diesterweg, Humboldt og Hegel (Klafki, 2021, s. 61). Sentralt sto opplysningstidens tanke om enkeltindividets rett og mulighet til å utvikle evnen til selvbestemmelse, ved å fremme menneskers pedagogiske utfoldelse (Klafki, 2021). En grunnleggende oppfattelse av det tradisjonelle tyske dannelsesbegrepet er at utfoldelsen av fornuftig tenkning åpner muligheten for at mennesker gjennom samtale og diskusjon, samt gjennom en reflekterende behandling av erfaringer, vil komme frem til felles lover og regler og en fornuftig utforming av samfunnspolitiske forhold (Klafki, 2021). Dannelsesbegrepet innebar derfor å bryte ned et ubegrunnet maktherredømme som hadde stått i veien for frihetsutfoldelsen, ved å stille kritiske spørsmål til tradisjoner og maktforhold som i stor grad hadde preget deres individuelle muligheter i samfunnet (Klafki, 2021, s. 61-62).

Det klassiske dannelsesbegrepet var under opplysningstiden en utdanningsteori for borgerskapet, og en progressiv kraft som nærret et kritisk syn mot de samfunnsinstitusjonene som hevdet makt basert på ikke-rasjonelle grunnlag. Her blant annet kritikk mot kirken og adelen (Klafki, 2014, ref. i Ryen, 2019). Fra midten av 1900-tallet sluttet derimot borgerskapet å være like progressive, og danning ble en elitær teori knyttet til overklassen i samfunnet og betegnet en overordnet sosial posisjon (Klafki, 2014, ref. i Ryen, 2019). At danning nå ble knyttet til makt og besittelse betydde at det var avgrenset for de nedre samfunnsgruppene, og det ble derfor brukt som et middel for å stabilisere maktforholdene i samfunnet (Klafki, 2021). Danning ble derfor en elitær teori, og tilegnelsen av viss kunnskap betydde en overordnet sosial posisjon i samfunnet. I en parallell utvikling, nært knyttet til utviklingen av moderne vitenskap utviklet det seg annen form for danning (Klafki, 2014, ref. i Ryen, 2019). Her hadde Wolfgang Klafki en sentral rolle (Engebretsen, 2021).

2.2 Kategorial danning

Wolfgang Klafki (1927-2016) var en tysk didaktiker. Hans kritisk-konstruktive didaktikk har hatt stor betydning for sin samtid, men også i stor grad vår tids forståelse av begrepet (Engebretsen, 2021). Klafki var kritisk til danning som kun kunnskapsinnhenting og objektiv kunnskap, og argumenterte derfor for at den materialistiske siden måtte ses på i sammenheng med den subjektive siden (Ryen, 2019). Han trekker derfor frem dannelsesbegrepet som et

uttrykk for menneskelig utvikling som er i konstant sammenheng med naturlige og kulturelle omgivelser (Klafki, 2021).

Kategorial danning oppnås ved at barnet tilegner seg ulike kategorier, som kan forstås som det samfunnet og den kulturen det lever i (Klafki, 2021). Her trekker Klafki (2021) frem en dialektisk prosess som oppstår når «barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet» (s.17). En reflekterende dialog mellom individet og den ytre verden er dermed skapt gjennom et visst forhold mellom subjektet og objektet. Dette forholdet er avgjørende i Klafkis (2014) sin dannelsesteori, da den tillater hvert enkelt individ å bli en agent i eget liv. På grunn av at innholdet i kunnskapen har en slik subjektiv side, blir ikke kunnskapen sett på som noe statisk, men snarere foranderlig (Klafki, 2014, ref. i Ryen, 2019). Denne forståelsen danning bygger på en hermeneutisk tilnærming til kunnskap, da en sentral påstand innenfor hermeneutikken er at «den sosiale verden må forstås innenfra», snarere enn å forklares utenfra (Ryen, 2019, s. 222). Klafki (2014) benekter ikke eksistensen av en objektiv virkelighet utenfor individet, men styrer heller fokuset mot hvordan virkeligheten kan fremstå som meningsfull for hvert enkelt menneske. Til tross for at dette er en sentral betingelse i Klafkis dannelsesteori, fokuseres det også på individets forståelse og oppfattelse. De handlingsmulighetene som åpnes av den nye innsikten i verden og ansvaret dette innebærer skal oppleves som meningsfullt (Klafki, 2014, ref. i Ryen, 2019).

Kategorial danning utgjør i dannelseteorien til Klafki selve grunnstammen, og består av to tradisjonelle perspektiver– den materiale og formale danningen (Klafki, 2021). Material danning representerer en prosess som i møte mellom holdninger, ferdigheter og kunnskaper kan øke forståelsen for omverden (Fretland et al, 2020). Her er derfor det objektive innholdet i fokus, og individet blir sett på som en mottaker av det kulturelle og samfunnsmessige innholdet (Hohr, 2011). «Objekter fra den ytre verden» som blant annet konsentrerer seg om de tidstypiske nøkkelproblemene er derfor representert i den materiale siden av dannelsesbegrepet (Esser-Noethlichs, 2021, s. 150). Subjektets personlige erfaringer, interesser og instinkter blir betegnet som formal danning (Fretland et al, 2020). Her står fri personlighetsutforming sentralt, og blir betraktet som en grunnrett for hvert enkelt individ i samfunnet (Esser-Noethlichs, 2021). Det skilles med andre ord mellom det materiale innholdet i samfunnet og subjektets utfoldelse og selvrealisering (Fretland et al, s. 2020).

Klafki søker derfor gjennom den kategoriale dannelsesteorien å overvinne gamle kontroverser som til stadighet skiller mellom de materiale- og de formale dannelsesteoriene (Klafki, 2021). Han kritiserer både de materiale og formale danningsteoriene, og argumenterer for de overser det faktum at de ikke bare er avhengig av hverandre, men de er også hverandres forutsetninger (Hohr, 2011). Målet med den kategoriale danningsteorien er å oppløse de isolerte begrepene til å bli overordnende sannhetsmomenter i en sammenhengende strukturbestemmelse (Klafki, 2021). Klafki forener med andre ord de to sidene av den kategoriale danningsteorien, og trekker frem kategoriene som et bindeledd mellom menneskene og den verden vi lever i (Steinsholt, 2011).

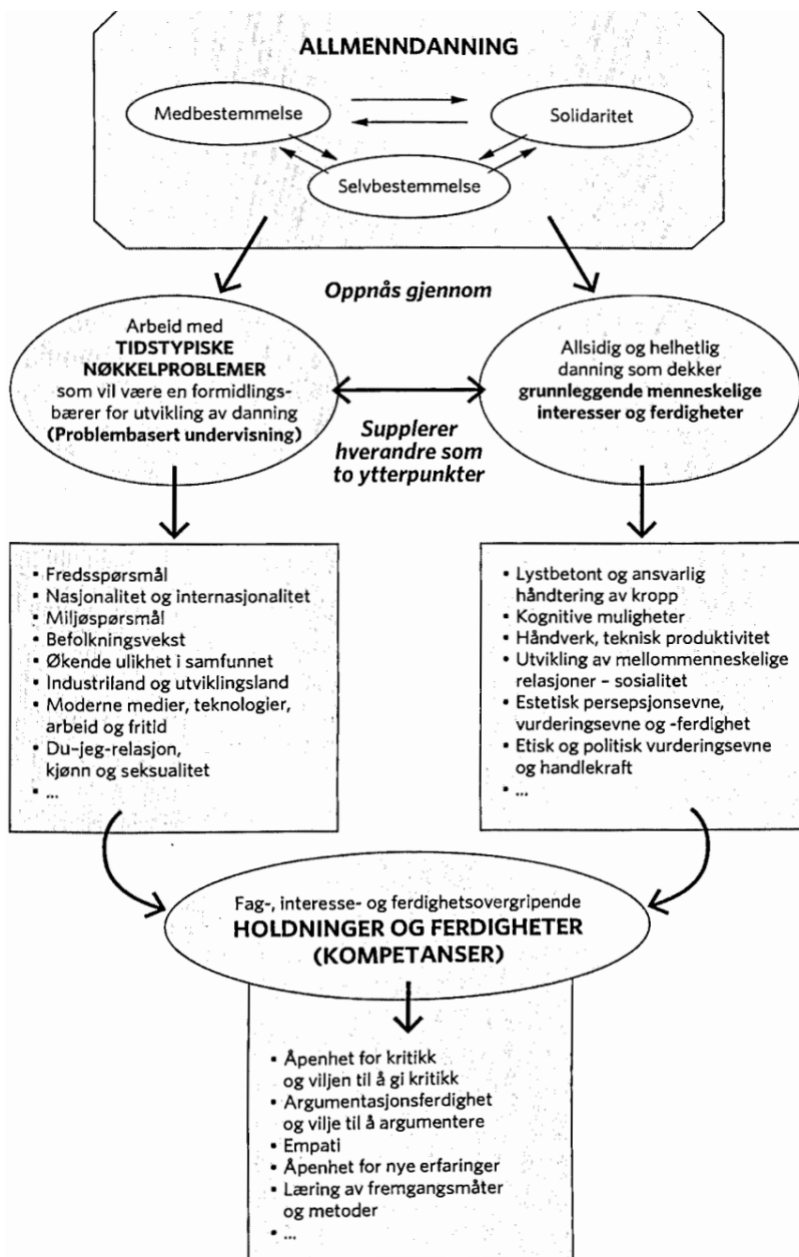
«Kategorial danning kan forestilles som en nøkkel til å åpne døren til verden slik at eleven kan se verden utenfor døren, og samtidig være i stand til å gå gjennom den. Med andre ord betyr det at elevene lærer å åpne seg for verden, og at verden samtidig åpner seg opp for eleven (Meyer & Meyer, 2007, ref. i Esser-Noethlichs, 2019, s. 54)

I skolen er det derfor lærernes oppgave legge til rette for at elevene får utviklet ulike kategorier. På denne måten får de opparbeidet seg erfaringer om verden som gjør de i stand til å handle i den. Innholdet i undervisningen, som mål og vurderingskriterier, bør med andre ord bidra til den kategoriale danningen (Hohr, 2011). Spørsmål som kan fremme dannelsesperspektiver på undervisningen kan i følge (Klafki, 1962) være;

1. På hvilken måte kan undervisningsinnholdet ha en betydning for elevenes liv?
2. Hvordan kan temaet ha betydning for elevenes fremtid?
3. Hvordan er strukturen i undervisningsinnholdet?
4. Hvilke universelle forhold og universelle problemer åpner innholdet i undervisningen opp for?
5. Hvilke fenomener, situasjoner, forhold eller forsøk vil kunne gjøre undervisningsinnholdet interessant, tilgjengelig, forståelig eller tydelig for elevene på et undervisningstrinn i en gitt kontekst (Klafki, 1962, ref. i Rønholt & Peitersen, 2017, s. 45-46, egen oversettelse).

Ved at lærerne reflekterer over slike spørsmål i planleggingsfasen av undervisningen, vil det sørge for at innholdet er utarbeidet ut ifra en dannelsesteoretisk forståelse (Rønholt & Peitersen, 2017). Man kan, i følge Klafki, fremkalle en helhetlig dannelsesprosess for elevene gjennom problemorientert undervisning. En slik tilnærming handler om å opparbeide seg nye

kompetanser gjennom konfrontasjon med ulike nøkkelproblemer, og vil føre til at elevene lærer nye metoder og fremgangsmåter, tenker sammenhengende og viser en åpenhet til nye erfaringer. Samtidig som de utvikler sine empatiske egenskaper og muligheten til kritisk refleksjonsevne (Esser-Noethlichs, 2019, s. 55-56). Gjennom problemorientert undervisning får elevene med andre ord muligheten til å utvikle kompetanser, som er viktig i skolen da det bidrar til økt forståelse knyttet til problematikk og kompleksiteten i de forskjellige fagene (Esser-Noethlichs, 2019). Her har Esser-Noethlichs (2019, s. 55) har tilpasset en modell fra Jank og Meyer (2014) som bidrar til å fremstille problembasert undervisning;



Figur 1. Modell fra Jank og Meyer 2014, s. 235, ref. I Esser-Noethlichs 2019

Allmenndannelse blir her sammenfattet gjennom elevenes evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Esser-Noethlichs, 2019, 54). Modellen viser til hvordan man kan legge til rette for problembasert undervisning, der målet er å fremme dannelse. Dette skjer gjennom arbeidet med de tidstypiske nøkkelprobemene på den ene siden (som her blir eksemplifisert gjennom problembasert undervisning), og en allsidig og helhetlig danning (som her blir eksemplifisert som menneskenes grunnleggende interesser og ferdigheter) på den andre siden. Her supplerer med andre ord den materiale og formale siden hverandre, og fremmer sentrale kompetanser hos elevene (Esser-Noethlichs, 2019, s. 55). I læreplanen (LK20) finner vi slike kompetanser i verdigrunnet i opplæringen, og prinsipp for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3 Allmenndannelse

«Danning er ifølge den klassiske dannelsesteoretiske oppfattelse lik almen dannelse i betydningen dannelse for alle» (Klafki, 2021). Begrepet allmenndannelse inneholder i følge Klafki (2021) tre betydningsmomenter. For det første, er danning ikke begrenset en klasse eller samfunnsgruppe, men er en rettighet som skal gjelde for alle mennesker i samfunnet. For det andre, sikter «Almen» mot en overordnet helhet med som fremmer muligheter, så lenge de er forenlige alle andre menneskers mulighet til selvbestemmelse og utvikling. For det tredje, betyr «almen» dannelse en tilegnelse og et oppgjør med det som i felleskap angår alle mennesker (Klafki, 2021).

«Det dreier seg om felles oppgaver, og problemstillinger, tenkningens resultater og løsningsforslag utviklet gjennom historien, menneskets erfaringer som individ og som samfunnsvesen, men også de utviklinger, farer og muligheter, som truer i fremtiden, samt alternative, muligens kontroversielle forsøk på å besvare sentrale nøkkelpoblemer i nåtiden og fremtiden» (Klafki, 2021, s. 122-123, egen oversettelse).

Allmenndanning handler om menneskets evne til å tenke, utvikle seg kritisk og handle på en selvbevisst og solidarisk måte (Jank & Meyer, 2006, s. 171). Begrepet påpeker og begrunner med andre ord betydningen av egen og andres selvrealisering. I det mangfoldige samfunnet vi lever i, er det nødvendig at man klarer å være i interaksjon med, og respektere menneskene

rundt oss sine forskjelligheter og ulike meninger og oppfattelser (Esser-Noethlichs, 2021). I skolen handler det derfor om de erfaringene og det kunnskapsgrunnlaget elevene tilegner seg i løp av undervisningen, har betydning for å fremme en slik prosess for elevene (Engebretsen, 2021). Klafki (2007) omtaler danning (Bildung) som et overordnet perspektiv i skolen, og et begrep som skal bidra med å gi læringen en retning og utvikling. Her skiller han mellom innholdet (Bildungsinhalt) som blir bestemt av lærerplanen i faget, og dannelsingspotensialet (Bildungsgehalt). Dannelsingspotensialet handler om hvorvidt lærerne vektlegger dannelsingsperspektivene i planleggingen av undervisningen (Esser-Noethlichs, 2019, s. 51). I kroppsøvingsfaget blir elevenes kroppslige dannelse belyst, og det blir argumentert for at elevene bør introduseres for en rekke faglige elementer i undervisningen. Deriblant ulike former for idrett og bevegelsesaktiviteter (Engebretsen, 2021). Kroppslig dannelse blir her definert som elevens «tilegnelse av allsidige og varierte fysisk-motoriske ferdigheter» (Engebretsen, 2021, s. 129). I Klafkis allmenndannelsesteori er det tydelig at han inkluderer kropp og motoriske ferdigheter, da en forutsetning for allmenndannelse er enkeltindividers personlighets utfoldelse. Alle de grunnleggende faktorene som påvirker interesser og evner skal inngå i dannelsen, og derfor også de kroppslige erfaringene og interessene hvert individ tilegner seg (Engebretsen, 2021).

Klafki (2021) trekker frem ni sentrale grunnbestemmelser for et nytt allmenndannelseskonsept i et tidsvarig og fremtidsorientert dannelsesbegrep. Han drøfter for noen konsekvenser for utdannelsespraksisen, med fokus på den delen av skolesystemet som retter seg mot barn og unge (Klafki, 2021, s. 66). De ni bestemmelsene er: 1) Dannelse og samfunn, 2) Dannelse som sammenheng mellom tre grunnbestemmelser, 3) Tre betydningsmomenter ved begrepet allmenndannelse, 4) Konsekvenser av bestemmelsen «dannelse for alle», 5) Dannelse innenfor et allment formidlende element, 6) Utvikling av allsidige interesser og evner, 7) Obligatoriske elementer i læreplanen og prioritetsdannelser, 8) Innplassering av instrumentale kunnskaper, evner og ferdigheter og 9) Det tradisjonelle prestasjonsbegrepet må revideres (Klafki, 2021, s. 66).

I denne studien vil det være for omfattende å ta for seg alle bestemmelsene, og som en del av denne teoridelen vil jeg derfor ta for meg fem av bestemmelsene. Her «danning og samfunn», «dannelse innenfor et allment formidlende element», «utvikling av allsidige interesser og evner», «det tradisjonelle prestasjonsbegrepet må revideres» og «dannelse som sammenheng mellom tre grunnbestemmelser». Bakgrunnen for valget er basert på hva jeg mener er mest

relevant for min oppgave. Jeg har valgt å fokusere spesielt på de tre grunnbestemmelsene innenfor allmenndanningen. Dette er da selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i følge Klafki blir regnet som kjernen og målet ved allmenndanningen (Klafki, 2021).

2.3.1 Danning og samfunn

Klafki starter karakteriseringen av allmenndannelsesbegrepet ved å trekke frem sammenhengen mellom dannelse og samfunn. Her blir påstanden «dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål» fremhevd, og tillater flere forklaringer (Klafki, 2021, s. 66). På den ene siden kan det oppfattes på en måte der dannelsesteorien og dannelsespraksisen er avhengig av samfunnets utvikling. Dette er dog ikke et synspunkt Klafki står for (Klafki, 2021). På den andre siden trekkes det frem et uunngåelig forhold mellom dannelse og samfunn, der dannelsesspørsmålet ikke er utelukkende avhengig av samfunnet (Klafki, 2021).

Klafki (2021) mener allmenndannelse må oppfattes som en politisk dannelse. Det handler med andre ord om at alle mennesker i samfunnet har rett til å være en aktiv deltager i demokratiet (Klafki, 2021). De fremskrittene som er gjort for å redusere ulikheter i samfunnet er takket være de sosiale kampene som er blitt kjempet av arbeiderbevegelsen innenfor et progressivt borgerskap. Men det betyr dermed ikke at oppgaven er løst en gang for alle, og borgerskapet må fortsette å kjempe for at de demokratiske systemene unngår å skape nye ulikheter i samfunnet (Klafki, 2021). Klafki mener derfor at vår tids oppgave bør lyde slik:

«Allmenndannelse som dannelse for alle til selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne, som kritisk oppgjør med ny reflektert allmennhets struktur som noe som vedrører oss alle, og som dannelse av alle humane dimensjoner av menneskelige evner som kan gjenkjennes i dag» (Klafki, 2021, s. 56, egen oversettelse).

Ut ifra denne uttalelsen er det derfor å anta at dannelse er nødvendig for å opprettholde et demokratisk samfunn, og her er tre nøkkelbegrepet fremhevet- nemlig selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Hvert enkelt individ skal ha muligheten til å være en aktiv deltager i samfunnet (Klafki, 2021). Til tross for at noen grupper i samfunnet besitter mer makt enn andre, betyr det dermed ikke at det vil være slik for alltid. Alle har muligheten til å påvirke, og bidra til forandring i samfunnsstrukturen (Engebretsen, 2021). Her står evnen til kritisk tenkning sentralt. Kritikk er et sentralt begrep innenfor dannelsesteorien, og Esser-Noethlichs (2017) fremhever at begrepet muliggjør forandring og utvikling i samfunnet.

«Kritisk tenkning er en sosial kritikk som krever en kontinuerlig refleksjon over relasjonen mellom samfunnets krav på den ene siden og elevenes læring og utvikling på den andre siden» (Esser-Noethlichs, 2017, s.177). Skolen som organisasjon, samt andre samfunns systemer, er ikke nødvendigvis helt optimale. Det er derfor viktig med dialog og refleksjon rundt de samfunnsstrukturene vi har i dag, og her vil evnen til kritisk tenkning være et viktig hjelpemiddel når det kommer til utformingen av nye reformer (Esser-Noethlichs, 2017).

Klafki (2001) fremhever at den pedagogiske virksomheten og utviklingen i samfunnet er tett sammenknyttet, og skolen har derfor et stort ansvar for å gi elevene de verktøyene som kreves for at de utvikler kunnskap og sine individuelle egenskaper, samtidig som de skal være kapable til å være aktive borgere i samfunnet og reagere på den stadige utviklingen. Her er elevenes evner til å reagere og handle sentrale (Klafki, 2001, ref. i Engebretsen, 2021). Et av målsetningene i den norske skole er å gi elevene kunnskap og erfaring som gjør at de besitter det som trengs for å være endel av og utvikle demokratiet (Engebretsen, 2021). Klafki (2021) trekker frem at i nyeste tids utvikling og ideen om politisk demokrati må en forutsetning være et hvert menneskers krav på utvikling av muligheter og sjansen for medbestemmelse når det kommer til samfunnets utvikling (Klafki, 2021). Dannelses teori og dannelsespraksisen har derfor oppgaven å ikke bare reagere på samfunnsforhold og utvikling, men vurdere og bidra på å forme disse ut ifra et nåtidig og fremtidig perspektiv. Ikke bare for å fremme leve- og utviklingsmuligheter for den kommende generasjon, men også for enhver voksen der interessen for videreutviklingen ligger til rette (Klafki, 2021). Klafki sitt dannelsesperspektiv bør derfor være et overordnet perspektiv i faget, og virke som et sentralt rammeverk i kroppsøvlingslærerens pedagogiske arbeid (Engebretsen, 2021). I kroppsøving kan dette i praksis innebære at elevene gis muligheten til å komme med innspill i undervisningen, og at de føler de har innflytelse på valg som blir tatt (Engebretsen, 2021). Videre trekkes elevenes muligheter til selvbestemmelse og medbestemmelse og solidaritet frem, ved å fremme elevenes muligheter til å være en aktiv deltager i sin egen og andres læringsprosess i faget. Her ved å blant annet å vurdere egen innsats i faget, få mulighet til medvirkning og reflektere over samarbeid og respekt (Engebretsen, 2021). Demokratiforståelse kan videre fremmes i undervisningen ved trene på å komme med konstruktive tilbakemeldinger på metode, innhold og aktiviteter i faget (Engebretsen, 2021).

2.3.2 Dannelse for alle

Når Klafki beskriver allmenndanning viser han til begrepet i en tredoblet betydning (Klafki, 2021). Hvert enkelt menneske har krav på danning, uavhengig av bakgrunn og stilling i samfunnet. Den første dimensjonen innenfor allmenndanningens betydning er derfor «dannelse for alle» (Klafki, 2021, s. 70). Denne dimensjonen innenfor allmenndannelsen er derfor i stor grad rettet til de ulike samfunnsbetingelsene som ligger til rette for menneskers utvikling av evner (Klafki, 2021). Hvis danning virkelig skal bli sett på som en demokratisk borgerrett, og betingelse for selvbestemmelse, må det gjelde for alle borgere i samfunnet. Det kan altså forstås som en grunnrett for alle medlemmer i samfunnet, der alle skal få muligheten til selvrealisering og utvikling av egen personlighet (Klafki, 2021). Kravet om utdanning står her sentralt. Skolen skal sørge for at alle elevene får mulighet for allmenndanning, og dimensjonen «dannelse for alle» er derfor et svært sentralt mål for fellesskolen (Esser-Noethlichs, 2021).

Den andre dimensjonen handler med andre ord om «dannelse innenfor et allmennhetsformidlende element» (Klafki, 2021, s. 70). Allmenndannelsen må ha en felles kjerne for at medbestemmelse og solidaritetsprinsippet skal oppfylles. Fellesmenneskelige problemstillinger (nøkkelproblemer) i nåtiden og fremtiden, som tar et oppgjør med felles bekymringer som problemer, oppgaver og farer, er en viktig del av allmenndanningens betydning (Klafki, 2021, s.70). Det allmenne som angår oss alle må derfor være universell, det vil dermed bety at det ikke kan avgrenses til en nasjonal eller europeisk horisont. Allmenndannelse må omfatte hele verden, og alle menneskene som bor i den (Klafki, 2021, s.71). Innenfor denne dimensjonen trekker Klafki (2021) også frem et oppgjør og en diskusjon som omhandler erfaringer, problemstillinger og utprøvde muligheter gjort av samfunnsborgerne i fortiden. Dette begrunner han i en frigjørelse slik at nåtidens individer kan forstå og forme egen samtid, samtidig som de former egen fremtid ved selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2021, s.71).

Hvis man skal oppfylle den grunnleggende retten som omhandler menneskers mulighet til utfoldelse av personligheten, må allmenndannelse oppfattes som «dannelse innenfor alle grunn dimensjoner av menneskelige interesser og evner» (Klafki, 2021, s. 70). Den tredje dimensjonen i dannelseteorien betegnes derfor som allsidighet eller mangfoldighet, og retter fokuset på det estetiske (Klafki, 2021). Med andre ord dannelse som;

«Lystbetont og ansvarlig omgang rundt egen kropp, av de kognitive mulighetene, av produktivitet når det kommer til håndverksmessige hensyn og i hjemmet, medmenneskelige relasjoner, estetiske observasjonsferdigheter, designevner og dømmekraft, og evnene til å ta etiske og politiske avgjørelser samt utføre etiske og politiske handlinger» (Klafki, 2021, s. 71, egen oversettelse).

Klafki (2021) kritiserer hvordan dannelsesbegrepet fra 19-hundretallet og frem til i nå har blitt redusert til en kognitiv dimensjon, spesielt i skolen. Videre trekkes det frem at dimensjonen ikke har fått bred annerkjennelse i praksis, og at skolen heller ikke har realisert estetisk dannelse i utdanningssystemet (Klafki, 2021). Den estetiske dimensjonen blir lagt frem som spesifikke «sanser- og frihetserfaringer», og Klafki argumenterer derfor for at det bør utgjøre et av allmenndanningens sentrale perspektiver (Klafki, 2021).

En forutsetning for at prinsippet om «*allmenndannelse for alle*» skal kunne gjelde i skolevesenet er at det må kjempes for den innholdsmessige og organisatoriske demokratiseringen (Klafki, 2021, s.71). I følge Klafki (2021) må skolen sørge for at livslang læring og utvikling skjer på alle nivåer i skolen, og skolen trenger derfor et overordnet verdigrunnlag for å unngå at utviklingen kun blir fragmentert til enkeltaktiviteter. Allmenndanning i skolen handler i følge Klafki om å skape en bevissthet hos elevene (Klafki, 2021).

«Allmenndannelse er i denne sammenheng ensbetydende med å få en historisk formidlet bevissthet om sentrale problemer i nåtiden og – så vidt det er forutsigbart – i fremtiden for å oppnå innsikt, at alle er medansvarlige for slike problemstillinger, og for å sørge for en villighet til å løse disse problemene» (Klafki, 2021, s.74, egen oversettelse).

Her står Klafkis tidstypiske nøkkelproblem sentralt. Utgangspunktet for innføringen av disse nøkkelproblemene er å unngå fragmenteringen i skolen, ved å bryte opp det klassiske fagskillet (Esser-Noethlichs, 2019). Nøkkelproblemene Klafki legger frem som sentrale i vår samtid er «fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, samfunnskapte ulikheter, nye tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier (IKT-medier) og subjektet i et jeg/du forhold» (Klafki, 2021). Disse nøkkelproblemene er ikke konstante, og kan forandre seg i en historisk prosess (Esser-Noethlichs, 2019). Hvert menneske på de ulike trinnene i skolen eller i løp av

utdanningen bør ha gått i dybden på i det minste noen av disse nøkkelproblemene, gjennom eksemplarisk, grundig, innsiktsfull og oppdagende læring (Klafki, 2021). Klafki (2021) trekker frem at skolen skal sørge for at elevene får «tilgang til forskjellige muligheter for menneskelig selv- og verdensoppfattelse samt til forskjellige kulturelle aktiviteter» (s. 90). I kroppsøving kan dette bety at elevene får muligheten til å erfare mangfoldige aktiviteter, for å finne sine hovedinteresser. Ved å legge til rette for slik undervisning vil elevene få anledningen til å ta rasjonelle avgjørelser, samt kreve en argumenterende begrunnelse fra seg selv og andre når det gjelder standpunkter og beslutninger (Klafki, 2021).

I lys av Klafkis terminologi kan de tidstypiske nøkkelproblemene ses i sammenheng med de tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» i læreplanen (LK20) (Esser-Noethlichs, 2019, s. 56). Disse tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i samfunnsaktuelle utfordringer både på et lokalt, men også på et internasjonalt og globalt plan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaene skal bidra til at elevene skal opparbeide seg kunnskap og løsningsstrategier på tvers av fagene i skolen. Dette krever innsats og engasjement fra elevene som enkeltindivider, men også alle elevene innenfor et læringsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

«Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemma innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13).

Når lærerne skal velge innhold i kroppsøvingundervisningen bør de tidstypiske nøkkelproblemene være et mål, da et dannelsesperspektiv i lys av Klafkis teori oppfordrer skolene til å være en samfunnsbevisst virksomhet (Engebretsen, 2021).

2.3.3 Utvikling av allsidige interesser og evner

Den neste bestemmelsen innenfor et nytt allmenndannende konsept handler om allsidig dannelse (Klafki, 2021). Til tross for at det er nødvendig å arbeide med de nøkkelproblemene i samfunnet, kan det på den andre siden også resultere i overbelastning og sette begrensinger for unge menneskers muligheter. Klafki trekker derfor frem denne dimensjonen som en nødvendig motpol, der innholdet og undervisningsformen ikke kun er basert på kravet om å

analysere og ta stilling til nøkkelproblemene (Klafki, 2021). Bestemmelsen om allsidig dannelse handler derfor den muligheten hvert menneske har til å skape en egen selv-og verdensoppfattelse (s.90). For at hvert individ i samfunnet skal få muligheten til fri personlighetsutfoldelse, må dannelse ses på som dannelse av de kognitive muligheter, av lystbetont og ansvarlig omgang med egen kropp, av produktivitet knyttet til håndverk og teknologi i hjemmet, av de medmenneskelige relasjonsmulighetene, av observasjonsevne og dømmekraft og tilslutt dannelse av hvert individs evne til å ta etiske og politiske avgjørelser, og her også muligheten til å utføre etiske og politiske handlinger (Klafki, 2021, s. 71).

I de forskjellige trinnene på skolen er det nødvendig at fagplanene og undervisningen legger til rette for at elevene skal få tilgang til et bredt spekter. Her inngår alt fra naturvitenskaplige virkelighetsoppfattelser, aktiv omgang med naturen og sosiologiske oppfattelser av samfunn og politikk, til adgang og stimulering til ulike former for kroppslig bevegelser som lek og spill (Klafki, 2021, s. 91). I denne sammenhengen blir kravet om «å lære og lære» stilt, og handler om innstillingen hvert enkelt individ har til å sette i gang nye læreprosesser, både på egenhånd, men også i samarbeid med andre (Klafki, 2021, s. 92).

Dette krever for det første at man er åpne for nye erfaringer, og at man er villig til å stille spørsmål til de nye erfaringene man gjør seg, samt til sine meninger og synspunkt. For det andre at man når frem til noen grunnkategorier, noe som forutsetter at man evner å stille spørsmål knyttet til egen utvikling, meninger og erfaringer. Disse spørsmålene kan i følge Klafki (2021) være spørsmål knyttet til «hva er årsaken?», «er det en konstatering, en formodning eller en påstand?» og «hva kan det bety for meg og andre?» (s. 92). For det tredje at man er villig til å lære hvordan man på en kritisk måte innhenter og bearbeider ny informasjon (Klafki, 2021, s. 92-93). En konsekvens av allsidighetsprinsippet er noe Klafki (2021) omtaler som «aspektforbindelses prinsippet». Med dette prinsippet mener han at de kognitive evnene og kravene i elevenes læringsprosess, må ses i sammenheng med den sosiale læringsprosessen, og skal forbindes med refleksjon over forutsetninger og konsekvenser (Klafki, 2021). Opplæringen i skolen må derfor inneholde både kunnskap om politiske, økonomiske og samfunnsmessige rammebetingelser, samtidig som den skal fremme hver enkelt elevs mulighet til å utvikle egen identitet og forstå sammenhengen mellom skole og fritid (Klafki, 2021, s. 93).

2.3.4 Prestasjonsbegrepet

Klafki (2021) trekker frem at en konsekvens av en demokratisk skole bør være et endret syn på prestasjonsbegrepet. Med utgangspunkt i dannelsesperspektivet kritiserer han den tradisjonelle prestasjonsoppfattelsen som tidligere har vært fremtredende i skolen, og som i stor grad enda påvirker vårt vurdering- og karaktersystem (Klafki, 2021).

Prestasjonsbegrepets oppfattelse har i stor grad vært resultat- og produkt-orientert, og Klafki viser derfor til at elevenes anstrengelser blir vurdert ut ifra resultater som er synlige eller som kan måles (Klafki, 2021). Klafki trekker derfor fokuset vekk fra det han omtaler som en «individualistisk-konkurransorientert prestasjonsoppfattelse» og erstatter prestasjonsoppfattelsen med hver enkelt elevs bidrag til felles oppgaveløsning og prestasjoner rettet mot det som gagnar gruppa på best måte (Klafki, 2021, s. 98). Han viser til at den tradisjonelle prestasjonstilnærmingen favoriserer de sterke elevene, som allerede har gode betingelser for læring. Hos elevene som derimot ikke har like gode betingelser i skolefagene, vil et slikt individualistisk og konkurranseorientert fokus fungere på en ugunstig måte (Klafki, 2021).

Klafki (2021) argumenterer derfor for en utvidet forståelse av begrepet, ved å trekke frem begrepet i en dynamisk betydning. Synlige og målbare prestasjoner bør med andre ord ses i sammenheng med han omtaler om «åndelige prosesser». Klafki (2021) eksemplifiserer de «åndelige» prosessene ved blant annet elevenes evner til å kommunisere på en god og hensiktsmessig måte, utviklingen av kritiske evner og hvordan de arbeider med en problemoppgave for å komme frem til en løsning (s. 97). Elevenes prestasjoner bør derfor i enda høyere grad bedømmes ut ifra en prosessorientert tilnærming, som skal fungere som en hjelp i læringsprosessen. Ved felles oppgaveløsning i undervisningen bør elevenes prestasjoner vurderes ut fra hvorvidt de bidrar til en økt forståelse for alle i gruppen, samt evner å komme med kritikk uten at det for andre oppleves som dominerende (Klafki, 2021). Her blir utviklingen av evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet trukket frem som et mål (Klafki, 2021).

I kroppsøvingfaget er prestasjonsbegrepet på lik linje som andre fag i skolen en kompleks prosess (Engebretsen, 2021). En forutsetning er derfor at kroppsøvingslæreren reflekterer over hva hen mener kjennetegner prestasjoner i kroppsøvingfaget, da begrepets verdi og innhold ikke står konkret avklart i læreplanen (LK20) (Engebretsen, 2021).

«Kroppsøvingslæreren bør ikke ensidig verdsette fysisk-motoriske ferdigheter. For eksempel er elevenes evne til å kommunisere på en konstruktiv og funksjonell måte i et gruppearbeid, evne til samarbeide og bidra til et positivt læringsmiljø, ferdigheter og egenskaper som bør anses som prestasjoner» (Engebretsen, 2021).

Det er derfor relevant at kroppsøvingslæreren tydeliggjør hva hen anser som viktig læring, ved å utarbeide kompetansemål og læringsmål som er konkrete for elevene. Skal selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet bli sett på som sentrale begreper, må begrepene bli gitt verdi i faget (Engebretsen, 2021). I stedet for at prestasjonsbegrepet kun knyttes opp mot elevenes fysisk-motoriske ferdigheter, bør vurderingen derfor innebære prestasjonsmål knyttet til holdning og innsats i kroppsøvingsfaget (Engebretsen, 2021).

2.3.5 Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Når Klafki definerer dannelsesbegrepet står menneskers selvstendige og personlige utvikling sentralt. Den livslange personlighetsutviklingen er mål innenfor allmenndanningen da dette fremmer «et mer og mer fritt, selvstendig og kritisk tenkende individ som handler autonomt og bidrar ansvarlig og solidarisk til videreutvikling i et demokratisk samfunn» (Esser-Noethlichs, 2017). Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet står her sentralt, og blir innenfor allmenndanningen sett på som selve kjernen (Esser-Noethlichs, 2021). I følge Klafki (2021) er kjernebegrepene innenfor allmenndanningen evner som hvert enkelt individ må ta personlig ansvar for å oppnå og arbeide seg frem til (Klafki, 2021, s. 69).

Selvbestemmelse handler om menneskers evne til å utvikle en selvstendighet og ta ansvar over eget liv, med andre ord hvert individs evner til å egne valg (Esser-Noethlichs, 2021). Klafki knytter begrepet til blant annet profesjonelle, religiøse, medmenneskelige og samfunnsmessige plan (Klafki, 2021, s. 122). Medbestemmelse handler om evnen til å være delaktige i utformingen av politiske og samfunnsmessige forhold. Denne utformingen er noe ethvert menneske har krav på, ansvar for og mulighet til å utarbeide (Klafki, 2021, 122).

I følge Klafki kan de rettighetene individer har til være delaktige i et demokratisk samfunn, kun anerkjennes om de er knyttet til solidaritetsbegrepet (Engebretsen, 2021).

«Sjølvsbestemming og medbestemming skal ikke stå åleine som personlege krav, men sjåast i samanheng med solidaritet gjennom å vise empati, respekt og yte innsats for å

hjelpe dei som treng det. Det handlar om å kunne sjå seg sjølv som ein del av noko større og bidra i fellesskapet» (Engebretsen, 2016, s, 105, ref. i Fretland et al, 2020, s.27).

I undervisninga krev dette at «alle elevene får uttale seg, at alle blir hørt, og at alt som blir sagt blir møtt med respekt» (Engebretsen, 2021). Solidaritet er derfor det tredje nøkkelbegrepet i Klafkis (2021) sin teori allmenndanning. Begrepet omhandler egenskapen til å hjelpe mennesker som av ulike årsaker ikke har samme eller forutsetning til selvbestemmelse eller og medbestemmelse. Det kan være flere ulike faktorer som hindrer mennesker i å oppnå disse mulighetene, her blant annet samfunnsmessige forhold, politiske begrensinger eller undertrykkelse (Klafki, 2021).

2.2.5.1 Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i kroppsøving

Esser-Noethlichs (2021) har med utgangspunkt i Klafki skrevet om de tre kjernebegrepene i kroppsøving. Her blir selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i kroppsøvingstrukket frem som minst like relevante som i andre skolefag (Esser-Noethlichs, 2021). Ifølge Esser-Noethlichs (2021) trekker Klafki frem en tosidighet i faget. Kjernebegrepene som i stor grad sammenfatter allmenndanningen, må ses i sammenheng med bevegelse, bevissthet rundt egen og andres kropp og kroppslig læring (Esser-Noethlichs, 2021). På den ene siden blir egenverdien til faget trukket frem. Elevene skal få muligheten til å gjøre seg opp kroppslige erfaringer og opplevelser av ulike bevegelsesaktiviteter på en lystbetont måte. Egenverdien i kroppsøvingstrukket skal stå sentralt, og faget ikke skal kun brukes til eksterne målsetninger (Esser-Noethlichs, 2021). Likevel trekkes fagets funksjonelle side frem, som her knyttes til utviklingen av elevenes moralske og politiske dannelse, da kroppsøvingstrukket er en arena der utviklingen av mellommenneskelige relasjoner i stor grad kan fremmes gjennom ulike former for lek, idrett og bevegelsesaktiviteter (Esser-Noethlichs, 2021).

Dannelse i kroppsøving tar utgangspunkt i mulighetene og ønskene til hver enkelt elev, og kan bidra med å heve idrettens- og kroppsøvingstrukketets egenverdi (Esser-Noethlichs, 2021). Ifølge Esser-Noethlichs (2021) argumenterer Klafki for aktivitet og sportslig spill på en måte som fremmer lystbetone erfaringer, med fokus på elevenes utvikling av bevegelsesglede, individuelle valgmuligheter og spill. Klafki (2021) påpeker at undervisningen og læreplanen på de forskjellige trinnene i skolen er forskjellige, men et fellestrekk er at de må representere et stort spekter av ulike leker, sporter og kroppslige aktiviteter. Det er med andre ord en

forutsetning at de blir introdusert for en rekke ulike bevegelsesaktiviteter slik at de igjennom erfaring og utprøvelser, kan utvikle egne erfaringer og interesser (Esser-Noethlichs, 2021). Kroppsøvingfaget bør fremme elevenes muligheter til selvrealisering, ved å legge om undervisningen på en måte som fremmer elevenes individuelle utvikling (Esser-Noethlichs, 2021.s 152)

Elevenes livslange personlighetsutvikling som et sentralt mål innenfor danningsteorien. I skolen har lærere derfor en viktig rolle når det kommer til elevenes muligheter til å opparbeide en selvstendighet og autonomi (Esser-Noethlichs, 2017). Autonomi er et sentralt begrep innenfor Klafkis dannelsesteori, og i skolesammenheng handler det om elevenes muligheter og frihet til å opparbeide seg egne meninger og bli en aktiv deltager i samfunnet. Autonomi har med andre ord en personlighetsutfordrende funksjon. Samtidig blir det ansett som et relasjonelt begrep, da en forutsetning for elevenes autonomi i undervisningen er det solidariske ansvaret for andre (Esser-Noethlichs, 2017, s.118). Med utgangspunkt i Klafki trekker Esser-Noethlichs (2017) frem at kroppsøvingundervisningen bør legge til rette for elevenes muligheter til medvirkning og til å ta selvstendige valg. Undervisningen i kroppsøvingfaget bør derfor være arena der elevene får øvd seg på selvbestemmelse og medbestemmelse, som en forutsetning for et demokratisk samfunn. Ved et slikt verdigrunnlag kan erfaringene elevene opparbeider seg når det kommer til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ha overføringsverdi til andre situasjoner og prosesser i samfunnet, og bidra til en generell demokratiforståelse (Esser-Noethlichs, 2017).

Innenfor fagene i skolen kommer dannelsesperspektivet frem gjennom å fremme et felles verdigrunnlag. Elevene skal få en demokratiforståelse, og kan i kroppsøving blant annet knyttes til følelsen av innflytelse på valg som blir tatt i undervisningen (Engebretsen, 2021). Dette kan fremmes ved å gi de medvirkning i undervisningen, og kan for eksempel innebære medvirkning av ulike idrett- og bevegelsesaktiviteter i årsplanen, at de får være delaktige i vurderingen av egen læringsprosess, bidra i planleggingen av turer eller gjennom egentreningsperioder (Engebretsen, 2021). Ved at elevene får medbestemmelse i undervisningen, kan de opparbeide seg positive erfaringer, som kan ha overføringsverdi til andre situasjoner (Engebretsen, 2021).

«Det å utvikle regler og bli enige om, og holde seg til, regler i et spill og forstå hvorfor det er rimelig, kan erfares i kroppsøving. Å gi elevene medbestemmelsesmuligheter

over innholdet i kroppsøving er også en mulighet. Samtidig er det viktig at medbestemmelse går hånd i hånd med ansvar - ansvar for å være aktiv medbestemmende, men også et ansvar overfor de andre» (Esser-Noethlichs, 2017, s. 62).

Å gi elevene mulighet til medbestemmelse i undervisningen er med andre ord ikke ensbetydende med at elevene fritt kan velge mellom undervisningsmetoder og innhold i kroppsøvingsundervisningen. Esser-Noethlichs (2017) poengterer at det er en demokratisk prosess, og noe elevene skal strebe etter å oppnå. En forutsetning for medbestemmelsen er ansvaret overfor andre (Esser-Noethlichs, 2017). Både positive og negative handlinger i kroppsøvingsundervisningen er svært synlige, og et fokus bør derfor være gode interaksjoner ved å vise en ansvarlighet ovenfor hverandre og samarbeid for å lykkes (Esser-Noethlichs, 2017). Elevenes personlighetsutvikling, handler med andre ord i stor grad også om å handle på en solidarisk måte (Esser-Noethlichs, 2017).

Kroppsøving er det eneste faget i den norske skolen der kropp og fysisk aktivitet er i sentrum, noe som gir gode muligheter til å legge til rette for aktiviteter der samarbeid er i fokus (Engebretsen, 2021). Her blir elevenes muligheter til å «prestere, uten å prestere» trukket frem (Esser-Noethlichs, 2021, s. 152). Konkurranser bør derfor være frivilling, og en forutsetning bør være at alle har like store muligheter til å vinne. Da elevene i kroppsøvingfaget stiller med ulike forutsetninger for mestring, vil ikke sjanselikheten automatisk være tilfelle (Esser-Noethlichs, 2021). Konkurransen blir derfor meningsløs og urettferdig. Hvis konkurransene i tillegg kun fokuserer på resultat, vil det være vinnere og tapere, noe som er ugunstig i kroppsøvingfaget. Spillsituasjonen bør med andre ord være i fokus, og ikke resultatet (Esser-Noethlichs, 2021). Ifølge Esser-Noethlichs (2021) trekker noen didaktiske grep, som fører til at alle elevene har like muligheter i konkurransesettinger. Slike grep kan for eksempel være tilpasninger av regler og oppgavene, for å sørge for at elevene er mer likestilte (Esser-Noethlichs, 2021). En godt planlagt og bevist konkurransesetting, der konkurransen tydelig ikke er rettferdig for alle elevene, kan likevel bli brukt som et virkemiddel for å skape en danningprosess. Esser-Noethlichs (2019) påpeker at danning krever at elevene blir utsatt for situasjoner der de møter motstand og ulike dilemmaer. Elevene får derfor håndtert situasjonen gjennom kritisk tenkning og refleksjoner underveis og etterkant av undervisningen (Esser-Noethlichs, 2019).

I kroppsøvningsundervisningen er det lærerne som vurderer elevene basert på hva hun eller han mener er viktige målekriterier. Engebretsen (2021) uttaler at om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skal være en viktig del av den faglige vurderingen, er det nødvendig at dette blir tydeliggjort for elevene. Valg av aktiviteter, der læringsprosessen og veien til målet, skjer gjennom et godt samarbeid mellom elevene. Dette kan blant annet gjøres ved å ha fokus på elevenes holdninger og innsats i faget, ved å utarbeide vurderingskriterier knyttet til blant annet samarbeid, refleksjon og evnen til å kommunisere (Engebretsen, 2021). I tillegg et fokus på læring for både en selv, men også at elevene skal fremme læring for sine medelever. Dette betyr at de anerkjenner at alle er ulike, og stiller med ulike forutsetninger i faget. En forutsetning vil derfor være at kroppsøvingslæreren fremmer utviklingen av elevenes sosiale kompetanse, og et fokus på blant annet refleksjon og grunnleggende verdier i faget (Engebretsen, 2021). Engebretsen (2021) påpeker at dette kan bli gjort på ulike måter, og hun eksemplifiserer utvikling av sosial kompetanse i undervisningen ved blant annet at læreren kommer med konstruktive tilbakemeldinger til enkeltelever eller elevgruppen knyttet til læringsmålene, samt ulike former for refleksjon i mindre grupper i løp av timen (Engebretsen, 2021). Gjennom ulike former for lagaktiviteter eller lek, kan elevene gis muligheten til å blant annet reflektere over hvordan en skal gjøre både med eller motspillere gode. Slik form for refleksjon kan få elevene til å forstå at alle er likeverdige og skal bli behandlet med respekt i undervisningen (Engebretsen, 2021).

Gjennom bevegelse i kroppsøvningsfaget kommer det tydelig frem om elevene er ansvarsfulle ovenfor hverandre, eller ikke, da elevinteraksjonen er svært synlig (Esser-Noethlichs, 2019). I elevgruppen vil det alltid være noen elever som må påta seg et ansvar i ulike læringssituasjoner, for at det skal kunne være en fremgang i en løsningsprosess. Dette krever at man tar hensyn til alle, gjennom å vise omsorg og respekt overfor alle innad i læringsfelleskapet. Denne prosessen er svært viktig, og prosessen mot resultatet en sentral del av elevenes læring (Engebretsen, 2021). Ifølge Engebretsen (2021) krever det å lære å samarbeide en forståelse for hva kjernebegrepene, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, betyr i praksis og hvordan de henger sammen. Ut ifra et dannelsesperspektiv er det sentralt at alle elevene gis muligheten til å være en aktiv deltager innad i gitte lag eller grupper, noe som krever en åpenhet og respekt innad i elevgruppa (Engebretsen, 2021). De elevene som stiller med gode forutsetninger i faget, må møte de elevene som stiller med dårligere forutsetninger på en empatisk og solidarisk måte. En slik tilnærming til

oppgaveløsning fremmer likeverdige muligheter innad i laget/gruppene uavhengig av forutsetninger, og kan føre til en gjensidig tillitt i elevgruppen (Esser-Noethlichs, 2021).

3.0 Metode

En metode er et redskap, eller et virkemiddel å følge i en undersøkelse. Det kan derfor bli sett på som en måte å komme frem til ny kunnskap, og blir brukt som et middel til å løse problemer (Dalland, 2013, s. 110). I dette kapitlet vil jeg legge frem metodevalget for studien og den vitenskapelige posisjonen. Videre vil fremgangsmåten for studien bli belyst, og før jeg til slutt legger frem de etiske retningslinjene for gjennomførelsen av et kvalitativt forskningsintervju.

I et forskningsprosjekt må man undersøke hvilken metode som er mest relevant til problemstillingen. Med andre ord «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140). Med utgangspunkt i min problemstilling «*hvordan legger kroppsøvingslærere opp til allmenndanning i videregående skole*», ønsker jeg å undersøke de sosiale fenomenene som handler om subjektens erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg ønsker å forstå læreres didaktiske valg, og innhente informasjon i forbindelse med hvordan de arbeider med allmenndanningen i sin undervisning. Her med spesielt fokus på kjernebegrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) søker forskere gjennom å anvende et kvalitativt forskningsintervju å få en forståelse for intervjupersonenes dagligliv, og han eller hennes subjektive perspektiv er derfor kilden til kunnskap (s. 42). Med bakgrunn i dette har jeg valgt å anvende kvalitativ forskningsmetode i denne studien, da jeg mener det er den metoden som egner seg best for å besvare mitt forskningsspørsmål. Jeg ønsker å undersøke kroppsøvingslæreres egne erfaringer, og ved den kvalitative metoden er subjektets erfaringer i fokus (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.1 Vitenskapelig posisjonering

Fenomenologien ble grunnlagt på 1900-tallet av filosofen Edmund Husserl (Kvale & Brinkmann, 2021). I starten av dets opprinnelse handlet fenomenologien primært om bevissthet og opplevelser, men ble senere videreutviklet til å også handle om menneskers livsverden. Hensyn til menneskers kropp og handlinger i et historisk perspektiv ble også en sentral del av fenomenologien da filosofene Sartre og Merleau-Ponty utviklet begrepet i en mer eksistensialistisk og dialektisk retning (Kvale & Brinkmann, 2021).

Når vi utfører et kvalitativt forskningsintervju er fenomenologien relevant for avklaringen av forståelsesformen (Kvale & Brinkmann, 2021). Kvale og Brinkmann (2021) beskriver fenomenologien innenfor kvalitativ forskning som «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (s. 45). Den virkelige verden er derfor knyttet menneskers forståelse, og tilnærmingen er derfor åpen i tilknytning til betydningen av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2021). Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2020) tilføyer fenomenologien en sentral kvalitet til de kvalitative studiene, som retter seg mot nysgjerrighet og spørrelyst, samt en åpenhet for verden. En sentral faktor i forbindelse med en fenomenologisk posisjonering til kvalitative studier er derfor at forskeren «møter og oppsøker det ukjente med et åpent sinn» og finner en glede i å lære noe nytt (Brinkmann & Tanggaard, 2020). En åpenhet rundt ovenfor erfaringene til personene som blir studert er derfor viktig, da fenomenologien bygges på en oppfattelse at realiteten er slik folk oppfatter den (Thagaard, 2018). Den generelle forståelsen av fenomenene som blir studert, er derfor basert på de felles erfaringene som blir formidlet innenfor de bestemte området (Thagaard, 2018).

Jeg vil i mitt forskningsprosjekt søke enkelt individers erfaringer rundt studiets tema. Jeg mener derfor at en fenomenologisk vitenskapelig tilnærming passer godt, da intervjupersonenes erfaringer skal danne grunnlaget for forståelsen av det sosiale fenomenet i oppgaven.

3.2 Fremgangsmåte

I dette kapittelet i metoddelen ønsker jeg å beskrive fremgangsmåten for innhenting av datamaterialet i studien, og bakgrunnen for valg som har blitt tatt.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

I dette studiet har jeg valgt å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju, da jeg ønsker å undersøke deltagerens subjektive erfaringer. Forskningsintervjuet er en samtale der kunnskap skapes mellom intervjuer og den intervjuede. Hensikten er å forstå verden fra intervjupersonens side, noe som i stor grad innebærer å fremme betydningen av individenes erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). Et kvalitativt forskningsintervju er personavhengig, og er med andre ord subjektivt. Det er ikke mulig at et slikt intervju finner sted uten at samtalepartnerne ikke lar seg påvirke av situasjonen, og man kan derfor ikke

regne det som et nøytralt medium (Kvale & Brinkmann, 2021). «Det kvalitative intervjuet er en selvt teknologi, som konstruerer individers identiteter og subjektiviteter på spesifikke måter» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 116).

Kvalitativ forskning har gjennom tidene blitt beskyldt for å ha manglende vitenskapelig kvalitet, da forskere har trukket frem resultater som ikke er generaliserbare og objektive (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) finnes det derimot ikke noen definisjon på vitenskap som gjør at forskningsintervjuet verken havner i kategoriene «vitenskapelig» eller «uvitenskapelig» (s. 198). Vurderingen av kvaliteten på intervjuet avhenger derfor i stor grad av intervjuets «spesifikke form, tema og formål» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.198).

Formålet med studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og legger til rette for allmenndanning i kroppsøvingsfaget, og jeg anså derfor det kvalitative forskningsintervju som et virkemiddel for å få et innblikk i informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021). Livsverden betyr i denne sammenhengen de umiddelbare opplevelsene informantene møter i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 356).

«Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. De begivenheter og erfaringer som intervjupersonene forteller om, er forankret i hendelser i deres liv, og preges derfor av den forståelse de har av sine opplevelser» (Thagaard, 2018, s. 90).

Det er ulike måter man kan utforme et forskningsintervju på, men jeg har i denne studien valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju (Thagaard, 2018). Et semistrukturert intervju er en tilnærming til det kvalitative forskningsintervjuet, og består ofte av en intervjuguide med temaer og forslag til spørsmål som skal dekkes (Kvale & Brinkmann, 2021). Disse temaene er bestemt på forhånd, men da denne intervjuformen har en fleksibel struktur kan rekkefølgen spørsmålene blir stilt i, bestemmes underveis (Thagaard, 2018). Interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede kan kreve at man forfølger en historie som intervjupersonen er opptatt av å følge. Det kan føre til at intervjuer må sette sine spørsmål litt i bakgrunnen, men at temaer som man hadde forberedt seg på å komme inn på likevel blir brakt inn på en naturlig måte (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Et semistrukturert

intervju er derfor er mer dagligdags samtale, da det gir informantene rom for egne innspill (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.2.2 Utvalg

Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er kvalitative undersøkelser ofte preget av enten for lite eller for stort utvalg. Om man undersøker et for lite utvalg kan det resultere i vanskeligheter i forbindelse med generaliserbarhet, da utvalget ikke er stort nok til at man kan teste ulike hypoteser på tvers av forskjellige grupper (Kvale & Brinkmann, 2021). På den andre siden vil et for stort antall deltagere ofte resultere i for overfladiske analyser, da man ikke har tid til å gå i dybden (Kvale & Brinkmann, 2021). Da dette er en kvalitativ studie, der formålet er å undersøke et fenomen, vil det ikke være mulig, eller ønskelig med et stort nok antall til statistisk generaliserbarhet. I en kvalitativ studie handler utvalget derfor i større grad om hvor mange deltagere man trenger i sin studie, for å få nok informasjon om det man søker etter i sin undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2021). Når jeg har valgt informanter til min studie har jeg valgt fem representanter. Dette er et bevisst valg basert på tiden jeg har til rådighet for gjennomførelsen av studien. Det er likevel relevant å reflektere over utvalget er stort nok, noe jeg i stor grad gjorde i løp av prosessen (Thagaard 2018). Når jeg var ferdig med transkripsjonen av intervjuene, anså jeg likevel utvalget som stort nok til å gi en god forståelse av fenomenet i studien, og var dermed et egnet utvalg til å utforske problemstillingen i denne studien. Likevel kan konsekvensen for antallet deltagere være at studien ikke vil kunne regnes som statistisk generaliserbar, da antallet informanter i er for lite. Utvalget kan med andre ord ikke representere populasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021). Det var heller ikke formålet med denne studien, da hensikten var å gi resultater som kan ha betydning for andre kroppsøvingslæreres forståelse av allmenndanning i kroppsøvingsfaget. Kvale og Brinkmann påpeker at et mindre antall intervjuer ofte kan være gunstig, da forberedelsene og analysene av datamaterialet blir lagt mer vekt på i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021).

Når utvalget i undersøkelsen er lite, som det i mange tilfeller i kvalitative studier er, er det viktig å benytte seg av en utvelgelsesstrategi som er egnet til problemstillingen (Thagaard, 2018). Det er med andre ord nødvendig å reflektere over strategien man skal benytte seg av, for å rekruttere deltagere til studien (Thagaard, 2018). I min studie har jeg valgt å benytte meg av en strategisk utvelgelse for å øke forståelsen for allmenndanning i videregående skole. I følge Thagaard (2018) er strategisk utvelgelse basert på en systematisk utvelgelse av

intervjupersoner ut ifra om egenskapene og eller kvalifikasjonene er relevante knyttet til problemstillingen for studien. Da jeg gjennom semistrukturert intervju søker å avdekke hvordan kroppsøvingslærere legger opp til allmenndanning i sin undervisning i videregående skole, er det en selvfølgelighet at jeg ønsker lærere i kroppsøvingsfaget som representanter. I tillegg var det sentralt at de underviste på videregående skole, da det er års trinnene jeg ønsker å innhente informasjon fra. En kjønnsvariasjon blant deltagerne var også et kriterium, samt deltagere fra ulike skoler. I forkant av rekrutteringen bestemte jeg meg for å kontakte flere skoler, i håp om variasjon blant deltagerne. Jeg sendte derfor en henvendelse, med et informasjonsskriv (vedlegg 1), for å etablere en formell kontakt med potensielle deltagere. Ut ifra informasjon knyttet til medstudenters erfaringer med rekruttering av deltagere, fikk jeg den oppfatningen at det kan være en utfordring å finne villige deltagere. I egen rekrutteringsprosess merket jeg selv på dette. Jeg sendte mange mail til forskjellige lærere som passet de kriteriene jeg hadde satt, men merket fort at det kun var et fåtall som responderte på mailen. Rekrutteringsprosessen tok derfor lengere tid enn jeg først hadde antatt, men jeg fikk til slutt svar fra fem kroppsøvingslærere som takket ja til å delta i studien.

3.2.4 Utforming av intervjuguide

I mitt prosjekt har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju, og etter mye arbeid utarbeidet jeg en intervjuguide. Planleggingen av en intervjuguide svært viktig, da det fører til spørsmål knyttet til prosjektets sentrale temaer (Thagaard, 2018). Jeg benyttet meg av «tre-med-grener-modellen», da dette er en modell som kan fungere som et godt virkemiddel når man ønsker å sammenligne hva informantene har sagt innenfor hvert tema i intervjuet (Thagaard, 2018). Strukturen i modellen består av en stamme som kan anses som studiets hovedtema, som her er allmenndanning i kroppsøving. Grenene er spesifikke temaer, og er i denne studien selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Thagaard, 2018). Temaene førte til en bedre struktur i intervjuguiden og ga meg en større oversikt i transkribering- og analyseringsdelen av oppgaven. For å sørge for god kvalitet på intervjuet arbeidet jeg lenge med utformingen av spørsmålene til intervjuguiden, og i denne prosessen poengterte min veileder blant annet viktigheten med åpne spørsmål som inviterer informantene til å utdype erfaringer. Dette er noe Thagaard (2018) belyser på følgende måte;

«For å sikre at intervjuet skal få en god kvalitet, er det viktig at vi stiller spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om. Hovedspørsmålene i intervjuguiden er rettet mot at

intervjupersonen presenterer erfaringer og synspunkter på de sentrale temaene i prosjektet» (s. 95).

I intervjuguiden utformet jeg også noen oppfølgingsspørsmål for å være beredt om svarene på hovedspørsmålene ikke var like utdypende som jeg ønsket. Dette var et valg jeg anså som hensiktsmessig, da informantene kan ha store ulikheter når det kommer til formidling av erfaringer i undervisningen. Oppfølgingsspørsmål kan derfor fungere som et virkemiddel for å få informasjon om mer spesifikke erfaringer (Thagaard, 2018). Noen eksempel på slike oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden er blant annet «har du noen konkrete eksempler på medansvar i lærerstyrt undervisning?», og «når i undervisningsperioden får de muligheten til å delta på denne måten i egen læringsprosess?». Ved å tilføye slike oppfølgingsspørsmål fikk jeg tilgang til informasjon rundt konkrete hendelser som belyste hovedspørsmålet i intervjuguiden, og noe jeg anså som svært relevant for analysen (Thagaard, 2018).

3.2.5 Pilotintervju

Når man skal gjennomføre et intervju kommer tidligere erfaringer godt med, og den beste læringen skjer ved utprøving (Thagaard, 2018). For å opparbeide seg kunnskap rundt det å stille gode spørsmål, lytte, reflektere og skape god kontakt med informanten, vil det være hensiktsmessig å ha gjennomgått lignende situasjon tidligere. Enten ved hjelp av kollegaer, studievenner eller familie, slik at man kan få tilbakemeldinger på intervjuets gang. Dette kan igjen bidra til at du blir en mer kompetent intervjuer (Thagaard, 2018).

Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju før jeg gikk i gang med å intervju informantene. En tidligere studievenninne var villig til å gjennomføre pilotintervjuet med meg, noe som var til god hjelp da hun har bachelor i kroppsøving og idrettsfag, og arbeider som kroppsøvingslærer på videregående skole. Hun sitter derfor på mye relevant kunnskap om studiets tema, noe jeg anså som svært relevant. Før pilotintervjuet var målet å opparbeide meg erfaring, men også få mer selvtillit som intervjuer (Thagaard, 2018). I følge Thagaard (2018) er dette viktig for kvaliteten på intervjuet, da dårlig selvtillit kan føre til for mye fokus på en selv, og ikke personen som blir intervjuet. Når jeg gjennomførte pilotintervjuet merket jeg at jeg fokuserte mye på spørsmålene og merket et forbedringspotensial når det kom til å det å lytte. Det å fokusere for mye på neste spørsmål mens informanten snakker er en tabbe mange intervjuere gjør, og kan svekke kvaliteten på intervjuet (Thagaard, 2018). Etter gjennomførelsen spurte jeg om konstruktive tilbakemeldinger på strukturen i intervjuguiden,

spørsmålene og på meg som intervjuer. Jeg fikk gode tilbakemeldinger på spørsmålene og rekkefølgen de ble stilt i. Jeg kunne derimot være litt tydeligere når jeg snakket, samt gi mer rom for pauser underveis i intervjuet. I følge Thagaard (2018) er pauser i løp av intervjuet er noe som bør inkluderes, da det gir informantene muligheten til å vurdere om de ønsker utdype svaret sitt mer eller ei. Det gir også meg som intervjuer muligheten til å reflektere over samtalen og fremdriften på intervjuet (Thagaard, 2018).

Under gjennomføringen av pilotintervjuet fikk jeg også testet diktafonen jeg skulle benytte meg av, og jeg fikk forsikret meg om at alt fungerte slik det skulle. Dette ga meg en større ro når jeg gjennomførte intervjuene senere. Jeg var også opptatt av å plassere lydopptakeren der jeg følte jeg fikk best mulig lyd, slik at det ville være lettere for meg når jeg senere skulle transkribere intervjuene. Under pilotintervjuet lå lydopptakeren plassert for nærme meg, og jeg erfarte derfor at plasseringen bør være mellom meg som intervjuer og informanten, for å oppnå best lyd kvalitet på intervjuet.

3.2.6 Intervju og transkripsjon

Gjennomføringene av intervjuene fant sted på informantenes vante omgivelser, foregikk i deres arbeidstid. Intervjusituasjonen preges av rammene for intervjuet, og jeg ønsket derfor en setting der informantene var på «hjemmebane» (Thagaard, 2018). Alle fem intervjuene ble gjennomført i januar, og hadde en varighet på mellom 25-35 minutter. Jeg hadde i utgangspunktet håpet å gjennomføre intervjuene tidligere, men opplevde utfordringer med å rekruttere deltagere til studien.

I forkant av intervjuet fikk hver informant tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg 1), der en samtykkeerklæring lå vedlagt. Jeg fikk derfor underskrift på samtykkeerklæringen før jeg startet intervjuet, og presiserte retten til at informantene kunne trekke seg når som helst i løp av prosessen. Jeg informerte også om bruken av diktafonen som hjelpemiddel for å samle inn data til prosjektet. Her benyttet jeg meg av nettskjema-diktafonen i intervjuene, da det er en godkjent lydopptaker og er anbefalt av OsloMet (Oslo Metropolitan University). Ved bruk av lydopptak i intervjuet fikk jeg muligheten til å vie all min oppmerksomhet på informantenes refleksjoner og erfaringer, noe som også gjorde det lettere å stille oppfølgings spørsmål der det var nødvendig.

Før intervjuet startet ga jeg en kort presentasjon av meg selv og mitt utdanningsløp. Intervjuene tok utgangspunkt i intervjuguiden (Vedlegg 2), og startet med spørsmål som informantenes alder, utdanningsbakgrunn og grunnlaget for valg av yrke. Videre noen generelle spørsmål der informantene blant annet fikk beskrive hvordan en typisk arbeidsdag ser ut, og om det er noe de anser som spesielt viktig for elevene å lære i kroppsøvfaget. I følge Thagaard (2018) er de første minuttene er avgjørende i intervjuet seg og bidrar på å skape en god kontakt mellom intervjuer og den intervjuede. Jeg valgte derfor å benytte meg av hverdagslige spørsmål, for å skape en trygg og rolig start på intervjuet (Thagaard, 2018). Deretter stilte jeg spørsmål rettet mot det fenomenet jeg ønsket å undersøke, og disse spørsmålene utgjorde derfor grunnlaget for hoveddelen av intervjuet. Før jeg avrundet intervjuet spurte jeg informantene om de hadde noe mer å tilføye. En slik måte å avrunde et intervju på, gir informantene mulighet til å ta opp eventuelle temaer hen har tenkt på underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021). Deretter takket jeg for deltagelsen i studien min og svarte på eventuelle spørsmål de hadde rettet mot prosjektet.

Da jeg brukte lydopptaker i intervjuene, var neste fase å transformere den muntlige samtalen til tekstform. Dette blir kalt transkripsjon og er en måte å strukturere intervjuene på, til en senere analyse (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg satt av god tid i etterkant av intervjuene til transkribering, da jeg ønsket å ha det aktuelle intervjuet friskt i minne. Jeg følte det var nødvendig å skrive ned ordrett det som hadde blitt sagt, noe som var svært tidskrevende. I etterkant ser jeg at jeg kunne valgt å ikke inkludere ord som «ehh», «mhm» og «hmm» i transkripsjonen, da transkripsjonene ikke skal brukes til en detaljert språklig analyse eller konversasjonsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg brukte en digital opptaker og hadde derfor muligheten til å sette opptaket på pause og sette ned tempoet. Det ga meg derfor muligheten til å skrive ned eventuelle refleksjoner jeg gjorde meg underveis i intervjuet, noe jeg synes var svært gunstig. Jeg hadde også muligheten til å spole tilbake, noe jeg benyttet meg av når jeg var usikker på setningene eller måten ting ble uttalt på. Jeg valgte å spille av lydopptaket flere ganger, og på denne måten forsikret jeg meg om at transkripsjonen var i samsvar med informantenes uttalelser i intervjuet.

3.3 Analyse

Det å analysere handler i all hovedsak om utviklingen av den helhetlige forståelsen av fenomenene som blir studert (Thagaard, 2018). Jeg startet derfor prosessen ved å bruke mye

tid på å lese gjennom transkripsjonene fra intervjuet, og sørget derfor for å opparbeide meg en god oversikt over innholdet. Det neste steget var deretter å vurdere hvilken analytisk tilnærming jeg mente var mest hensiktsmessig for mitt prosjekt (Thagaard, 2018).

I analysen valgte jeg å ta utgangspunkt i en analytisk tilnærming som blir kalt temaanalyse (Thagaard, 2018). Jeg brukte tid på å undersøke relevante måter å analysere resultatene i denne studien på. Ut ifra transkriberingen og intervjuguiden kom jeg til den konklusjonen at temaanalyse egnet seg til mitt prosjekt. I intervjuguiden jeg utarbeidet for forskningsintervjuene valgte jeg å benytte meg av ulike temaer. Disse temaene er i intervjuguiden delt inn i generelle tenker om kroppsøving, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og blir i resultatkapittelet i studien fremhevd. Temaene vil videre bli drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget for oppgaven, samt tidligere forskningen på problemområdet.

I følge Thagaard (2018) er temaanalyser en måte å sette fokus på, og gå i dybden på, representerte temaer. En av fordelene med den tematiske analysen er dens fleksibilitet, og kan derfor sørge for et rikt og detaljert tilsyn til dataene i studien (Braun & Clarke, 2008). Dette blir gjort ved å sammenligne den dataen som er innhentet fra deltagerne i prosjektet, slik at det skapes en god forståelse innenfor hvert tema (Thagaard, 2018).

«Temaanalyser er basert på at vi koder og klassifiserer data (...). Koding av data og inndeling i kategorier kan være et felles utgangspunkt for analyser som er rettet mot å forstå fenomener i kontekst, og analyser som er rettet mot en forståelse av de enkelte temaene. Når vårt hovedpoeng med analysen er å utføre sammenligninger mellom deltagerne, er det viktig at vi har data fra alle deltagerne om det samme temaet» (Thagaard, 2018, s. 171).

De temaene jeg valgte å fremheve for å undersøke fenomenet i oppgaven, ble derfor analysert ved utfyllende beskrivelser fra alle informantene i studien (Thagaard, 2018). For å sørge for å ha en helhetlig oppfatning av intervjuet, brukte jeg mye tid på å lese gjennom transkriberingen. Dette er et viktig steg i den tematiske analysen, da det er viktig å fordype seg dataene man har samlet inn. På denne måten fikk jeg en god oversikt over sentrale aspekter i dataen (Braun & Clarke, 2008). Jeg fortsatte deretter med å dele inn og kode dataene, da jeg ønsket en god oversikt og struktur. Jeg brukte derfor forskjellige farger, som representerte hvert tema. Her fargene grønn, blå, gul og orange. De sitatene jeg mente var

relevante for fenomenet jeg ønsket å undersøke, ble fremhevd og puttet inn i et eget Word-dokument. Dette ga meg et helhetlig syn da sitater fra alle informantene, innenfor hvert tema, ble sett i sammenheng. Jeg markerte også ord, som jeg mente var betydningsfulle knyttet til analysen. Ordene jeg markerte ut var blant annet refleksjon, samarbeid, respekt og klassemiljø. En kritikk mot temaanalyser er at det kan oppstå utfordringer når utsnitt av data fra de ulike informantene blir løsrevet fra sin helhetlige sammenheng (Thagaard, 2018). På grunnlag av dette gjennomførte jeg en kritisk vurdering av sitatene jeg hadde plukket ut. Her reflekterte jeg over relevansen i den gitte sammenhengen, og om andre sitater hadde vært mer gunstig for å belyse temaene som var satt. Thagaard (2018) påpeker at når resultatene belyser synspunkter som er felles for flere av deltagerne i studien, kan deltagerne ofte kjenne seg igjen i en felles forståelse av miljøet som blir forsket på. Dette er noe jeg har fokusert på når jeg har lagt frem resultatene i studien, for å unngå at deltagerne skal føle at deres situasjoner ikke får nok plass (Thagaard, 2018).

3.4 Kvalitetskriterier

For at et forskningsintervju har høy kvalitet stilles det krav til forskeren (Kvale & Brinkmann, 2021). I dette kapittelet vil jeg jeg ta for meg begrepene reliabilitet, validitet og generalisering/overførbarhet. Dette vil jeg gjøre for å belyse kvaliteten i forskningsarbeidet, da dette er begrep som er svært relevante for studiens troverdighet (Thagaard, 2018). Troverdighet blir her knyttet til fremgangsmåtene og resultatene som blir lagt frem, og gir et utgangspunkt for andre forskeres vurderinger av undersøkelsen (Thagaard, 2018).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2021). Begrepet blir i mange tilfeller knyttet til hvorvidt resultatet kan reproduseres, og handler med andre ord om svarene som blir innhentet i undersøkelsen hadde blitt endret om det samme intervjuet ble gjennomført av en annen forsker på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2021). Da jeg har gjennomført et forskningsintervju antar jeg at det vil være en utfordring for andre forskere å reprodusere de resultatene jeg har innhentet, da jeg som forsker kan ha en påvirkning på intervjusituasjonen. Dette til tross for et ønske om å være så objektiv som mulig. Thagaard (2018) bekrefter denne antagelsen, og trekker frem at den kvalitative metoden i nyere forskning går vekk fra kriteriet om at resultatene skal være repliserbare. Repliserbarhet

handler her om hvorvidt en annen forsker klarer å reprodusere resultatene i prosjektet (Thagaard, 2018).

I min studie har jeg gjennomført et semistrukturert forskningsintervju, og det er derfor viktig å skille mellom mine fortolkninger av innhentet data og hva som faktisk ble sagt i intervjusamtalen. Et forskningsintervju er preget av subjektive inntrykk, da man som forsker kan bli påvirket av det man ser og hører (Thagaard, 2018). Jeg har derfor tydeliggjort hva som er primærdata, altså det informantene uttalte, og mine egne vurderinger. Thagaard (2018) trekker frem at dette kan styrke reliabiliteten på studien. Jeg valgte også å ta lydopptak av intervjuet, slik at uttalelsene ble så presise som mulig. Opptak av intervjuet er et hensiktsmessig virkemiddel i datainnhenting, da det gir grunnlag som er mer uavhengig av forskeren (Thagaard, 2018). Jeg prøvde også i stor grad å sikre troverdigheten på prosjektet ved å sette meg grundig inn i relevant teori knyttet til min problemstilling. Tidligere har jeg arbeidet mye med allmenndanning, og i forkant av masteroppgaven skrev jeg en kort litteraturstudie knyttet til dannelsesbegrepet i kroppsøving. Dette gjorde at jeg hadde kjennskap til tematikken før jeg startet prosjektet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er det å utvikle god teoretisk forståelse svært viktig for å sikre gode spørsmål knyttet til fenomenene skal undersøkes. På grunnlag av dette arbeidet jeg mye med intervjuguiden, for å sørge for relevante spørsmål knyttet til det teoretiske og metodiske grunnlaget i prosjektet.

I metodekapitlet har jeg brukt mye tid på å beskrive gjennomføringen av datainnhenting og fremgangsmåten på en detaljert måte. Dette er et bevist valg da Thagaard (2018) påpeker at det er nødvendig i et forskningsprosjekt å redegjøre for innhenting av data gjennom hele forskningsprosessen, og at fremgangsmåten bør være konkret og spesifikk. Det forutsetter at man vurderer prosjektet med et kritisk blikk, slik at leseren får en følelse av at forskningen er utført på en måte som vekker tillitt til resultatene i forskningsarbeidet (Thagaard, 2018). En slik transparent forskningsprosess er hensiktsmessig i forbindelse med reliabiliteten, da det gjør det lettere for andre å «trinn for trinn» vurdere prosessen i forskningsarbeidet (Thagaard, 2018). Et prosjekts reliabilitet kan også styrkes om man inkluderer flere forskere, noe jeg ikke hadde mulighet til i denne oppgaven (Thagaard, 2018). Jeg samarbeidet derimot jevnlig med min veileder, for å få tilbakemeldinger og diskutere beslutninger som ble tatt underveis i forskningsprosjektet. Det var til stor hjelp, og Thagaard (2018) poengterer at det er svært hensiktsmessig for reliabiliteten for å få et kritisk blikk på valg som blir tatt i forskningsprosessen.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om metoden som er valgt for studien egner seg for å undersøke det man faktisk ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2021). Verifikasjonen er bygget inn i selve forskningsprosessen, og intervjuenes funn bør kontrolleres kontinuerlig. Her spesielt i forbindelse med om funnenes pålitelighet og deltagerens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2021). En validitetssjekk av forskningsarbeidet kan blant annet gjøres ved å undersøke om tolkningene vi har kommet frem til samsvarer med virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018). I tillegg kan en undersøkelse kontrolleres ved å sjekke eventuelle feilkilder, og når vi tolker resultatene er en kritisk gjennomgang viktig for validiteten (Thagaard, 2018).

Forskerens kjennskap til miljøet preger også forståelsen i forskningsprosessen. Thagaard (2018) trekker frem tidligere kjennskap som en styrke da forskeren besitter en forståelse for informantenes situasjoner. Hun argumenterer videre for at det kan fungere som en begrensning om erfaringer informantene formidler ikke står i samsvar med egne erfaringer, da enkelte nyanser kan bli oversett (Thagaard, 2018). En posisjon innenfor miljøet gir derfor ikke nødvendigvis et bedre grunnlag for forskningens validitet (Thagaard, 2018). Da jeg har informasjon om problemsstillingen jeg studerer «innenfra» er det derfor viktig å påpeke at tolkningen av de sosiale fenomenene som blir undersøkt, kan påvirkes av nye kunnskaper, men også egne erfaringer (Thagaard, 2018). Objektiviteten kan derfor være en mulig utfordring, og det var noe jeg reflekterte mye over underveis i forskningsprosessen. Spesielt i gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av at egne erfaringer ikke skulle påvirke intervjuets gang. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er det viktig, da forskeren bør være kritisk når det kommer til egne forutsetninger og antagelser underveis i intervjuet (s.48). I intervjuguiden ble det utarbeidet spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål knyttet til fenomenet jeg ønsket å undersøke, og fokuset var derfor å styre informantene mot bestemte temaer. I min studie vil en eventuell feilkilde som påvirker validiteten på arbeidet være om intervjupersonene ikke forteller sannheten i forbindelse med reelle opplevelser og erfaringer knyttet til spørsmålene som blir stilt (Thagaard, 2018). Jeg var derfor opptatt av å ikke uttale mine egne standpunkt eller konklusjoner rundt erfaringene som ble formidlet, da det er viktig at jeg som intervjuer ikke leder informantene mot bestemte meninger (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.4.3 Generalisering/overførbarhet

I et kvalitativt forskningsintervju må resultatene vurderes ut ifra overførbarhet og interesse til andre lignende situasjoner og scenarioer. Når man skal generalisere, er det relevant å reflektere over hvilken form for generalisering som egner seg best til formålet med studien. En vanlig innvending mot intervjustudier er om hvor vidt funnene kan bli regnet som generaliserbare, da det er for få deltagerne med i studien til at den kan anses som generaliserbar (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289). En statistisk generalisering er ikke mulig, og heller ikke ønskelig å oppnå i dette kvalitative forskningsintervjuet, da utvalget ikke kan anses som en representasjon av populasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021). Målet med denne studien er derimot å legge frem resultater som kan ha nyttig overføringsverdi til andre lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette vil jeg å gjøre ved å innhente informasjon basert på informantenes erfaringer rundt fenomenet jeg undersøker. Formålet er å utvikle en forståelse innenfor problemstillingen «*Hvordan legger kroppsøvlingslærere opp til allmenndanning i videregående skole?*». Grunnlaget for overførbarheten i studien er derfor tolkningene av resultatet, da det er betydningen av de sosiale praksisene gir grunnlaget for hvorvidt studien er relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 195). Thagaard (2018) trekker frem gjenkjennelse av fenomenene som blir undersøkt, som en form for overførbarhet. Den formen for generalisering som jeg anser som best egnet for denne studien vil derfor være analytisk generalisering.

«En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en annen studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 291)».

Som forsker er derfor min oppgave å legge frem spesifikke beskrivelser, og argumentere for studiets generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2021). Resultatet av denne forskningen viser kun til de fem kroppsøvlingslærerne sine tanker og erfaringer om allmenndanning i kroppsøvlingsfaget. Likevel inneholder utvalget både kvinnelige og mannlige lærere, samt en variasjon knyttet til utdanningsbakgrunn og erfaring i faget. Dette er faktorer som kan bidra til å styrke studiets generalisering. Deltagerne er alle lærere på videregående skole, og det kan derfor hende at de refleksjonene og erfaringene de besitter kan ha en form for overføringsverdi til andre kroppsøvlingslærere i skolen. Målet er derfor at lesere som har erfaringsbakgrunn med fenomenet jeg undersøker, kan oppleve fellestrekk med erfaringer de

selv har opparbeidet seg og dermed opplever studien som et bidrag til økt kunnskap om fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.5 Etiske valg i gjennomførelsen av forskningsintervjuet

Intervju som kvalitativ forskningsmetode er en prosess der målet er å søke kunnskap. Men dette skal ikke gå på bekostning av etiske hensyn intervjupersonen har krav på (Kvale & Brinkmann, 2021). I den kvalitative forskningen kan det oppstå spenning mellom det å ta etiske hensyn til intervjupersonen på den ene siden, og det å oppnå kunnskap på den andre siden (Kvale & Brinkmann, 2021). Forskeren vil innhente så mye grundig og dyp kunnskap som mulig, samtidig som hen ønsker å være respektfull ovenfor den intervjuende. Faren for at intervjupersonen vil enten føle seg krenket, eller at den intervjuede får empirisk materiale som er overfladisk er derfor reelt (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er intervjuers oppgave å sørge for at de etiske retningslinjene blir fulgt (Kvale & Brinkmann, 2021) og i Norge har vi lover som skal sørge for forskningsetisk arbeid. Her står det blant annet i §4 at;

«Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

De komplekse forholdene knyttet til det å utforske og offentliggjøre mennesker privatliv, preger hele forløpet i intervjuforskningen, og krever derfor etiske hensyn fra start til slutt i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021). Kvale og Brinkmann (2021) trekker frem fire retningslinjer som forskeren bør forholde seg til og reflektere over igjennom hele prosessen, her «informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle» (s. 102).

Forskningsprosjekt som innhenter personopplysninger har krav om meldeplikt, og studentprosjekter som utføres ved blant annet universitet og høyskoler må sende en søknad til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) (Thagaard, 2018). Først når tillatelsen for forskningsprosjektet er gitt, kan man begynne datainnsamlingen (Thagaard, 2018). Jeg startet dermed prosessen med å sende inn søknad til NSD for tillatelse til å gjennomføre intervjuet. Når jeg fikk godkjenning, gikk jeg i gang med gjennomføringen datainnsamlingen til studien (Vedlegg 3).

I forkant av forskningsintervjuet utarbeidet jeg også en risikoanalyse, der hensikten var å vurdere eventuelle risikoer ved gjennomførelsen av undersøkelsen og hvilke forebyggende tiltak jeg kunne gjøre for å redusere de identifiserte risikoelementene (OsloMet, 2016). Dette gjorde jeg ved hjelp av en mal fra OsloMet, utarbeidet av UH-sektorens sekretariat for informasjonssikkerhet ved UNINETT. En risikoanalyse skal sørge for at ingen av informantene i prosjektet ikke får noen negative konsekvenser som følge av deltagelsen, og jeg brukte derfor tid på å finne gode løsninger som forhindret dette (OsloMet, 2016).

3.5.1 Informert samtykke

Informert samtykke omhandler at deltagerne i forskningsprosjektet er godt informert om undersøkelsens formål og hovedtrekk, samt eventuelle fordeler og risikoer ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2021). Et hvert forskningsprosjekt bør ta utgangspunkt i prinsippet om informert samtykke, og handler i følge Thagaard (2018) om at informasjon knyttet til deltagelsen.

«Forskeren skal gi forskningsdeltagerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (s. 22-23).

Det er viktig å trekke frem at deltagelsen er frivillig, og at de uansett når i forløpet har muligheten til å trekke seg fra forskningsprosjektet. Samtykket er derfor fritt, og den enkelte deltageren har derfor muligheten til å kontrollere hvilke opplysninger som deles med andre (Thagaard, 2018).

Begrepet informert samtykke baserer seg på deltagerens mulighet til å ta egne valg, altså den individuelle autonomien, og prinsippet om å «gjøre godt» står sentralt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). Dette innebærer en respekt og omtenkksomhet ovenfor deltagerne, og handler om å sørge for at deltagerne ikke skades ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2021). Deltagerne i ved en brifing og debriefing (Kvale & Brinkmann, 2021). Til tross for god informasjon vedrørende informasjon om deltagelse, kan man som forsker ikke vite hva slags resultater man kommer forskningsprosjektet bør informeres om formålet ved prosjektet, og innebærer blant annet fortrolig informasjon angående hvem som vil få tilgang til forskningsmaterialet og

retten til videre publisering. Det er derfor ikke mulig å gi deltagerne nøyaktig informasjon vedrørende deltagelsen (Thagaard, 2018). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021) har en rekke retningslinjer for forskningsarbeid og her blir det presisert at det i visse tilfeller ikke er tilstrekkelig å innhente samtykke ved oppstart. Det var derfor viktig for meg å bruke tid på å reflektere over utfordringene og de etiske dilemmaene knyttet til det informert samtykket igjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Om behov må forskeren oppdatere samtykket, slik at det er justert i forhold til prosjektets formål (NESH, 2021). I forkant av intervjuene fikk hver informant et informasjonsskriv tilsendt, som blant annet innebar samtykkeerklæringen og informasjon om retten til å trekke seg når som helst i prosjektet (Vedlegg 1).

3.5.2 Fortrolighet

Fortrolighet, eller konfidensialitet, er et viktig begrep innenfor etikken i et forskningsprosjekt. Her stilles det krav til forskeren om å behandle opplysninger på en korrekt måte, som beskytter deltagerens identifiserbare informasjon (Kvale & Brinkmann, 2021). I et forskningsprosjekt er det nødvendig å komme til en enighet med deltagerne når det kommer til materialet, noe som i de fleste situasjoner innebærer at privat informasjon ikke kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2021).

«Forskere skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt hvis det er avtalt eller hvis det er nødvendig av andre grunner. Hvis forskere skal bruke informasjon som er samlet inn av andre under taushetsplikt, må de sikre at det foreligger fritak fra denne taushetsplikten» (NESH, 2021).

Her er anonymisering en viktig strategi for å unngå en klar forbindelse mellom forskningsdeltakeren som person og den informasjonen som blir delt, og sørger for at informasjonen ikke kan spores tilbake til den intervjuede (NESH, 2021). Det er utarbeidet retningslinjer for anonymisering, og pseudonymer og kodenummer er virkemidler man som forsker må anvende når det kommer til transkriberingen av intervjuer. I tråd med retningslinjene om konfidensialitet i et forskningsintervju har jeg i mitt prosjekt sørget for at intervjupersonenes identitet forblir skjult ved å bruke fiktive navn, og jeg forsikret meg også om at sensitiv informasjon ble lagret på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) trekker frem at deltagerens sensitive opplysninger skal ikke foreligge på datamaskinen til forskeren til noe tidspunkt. Dette er i samsvar med NSD sine retningslinjer, og jeg sørget

derfor for at all data som inneholdt personopplysninger, som lydopptak og transkribering, ble oppbevart i mapper på OneDrive på en passord-beskyttet pc. Jeg lagret først dokumenter på pc-en etter jeg hadde aidentifisert informantens personopplysninger, og umiddelbart etter endt prosjekt ble all data slettet. Deltagerne i dette studiet fikk informasjon rundt grepene som ble tatt i forbindelse med konfidensialitetsbegrepet, ved et informasjonsskriv i forkant av intervjuet (Vedlegg 1).

3.5.3. Konsekvenser og forskerens rolle

Konsekvenser i kvalitative undersøkelser er noe man må forholde seg til, og handler i stor grad om fordelene og ulempene ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2021). Risikoen bør være så lav som mulig, noe som innebærer at forskeren reflekterer over hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for både den intervjuede, men også gruppen som er representert (Kvale & Brinkmann, 2021). Forskeren må derfor arbeide med utgangspunktet i en respekt ovenfor deltagerne i forskningsprosjektet og med et formål om å unngå eventuelle negative konsekvenser for deltagelsen (Thagaard, 2018).

Som forsker har man et moralsk ansvar som er avgjørende for kvaliteten på forskningsintervjuet. Både når det kommer til avgjørelser knyttet til de etiske valgene, men også kvaliteten på informasjonen som blir innhentet (Kvale & Brinkmann, 2021). Kvale og Brinkmann (2021) sier at intervjueren er det viktigste redskapet i forbindelse med kunnskapsinnhenting, og integriteten er derfor essensielt viktig. Ved ulike teorier og faglig kunnskap kan forskeren innhente seg mye informasjon vedrørende retningslinjer og etiske valg, men forskerens integritet er det som er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2021). Det stilles også krav til forskerens rolle i forbindelse med den vitenskapelige kvaliteten på materialet som presenteres, og innebærer at «offentliggjøring av funn er så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108).

4.0 Resultater

I dette resultatkapittelet vil jeg legge frem sentrale funn gjort i analysen. Jeg vil først gi en kort introduksjon av deltagerne i forskningsintervjuet. Jeg har valgt å dele resultat og diskusjon i to kapitler, da jeg ønsker en god struktur i studien. For å fremme funnene som har blitt godt på en oversiktlig måte har jeg valgt å ta for meg fire kategorier, nemlig generelle

tanker om kroppsøvfingsfaget og allmenndanning, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Temaene vil jeg presentere hver for seg, og relevante sitater fra informantene vil bli brukt for å prøve å besvare problemstillingen for oppgaven. Som nevnt tidligere er problemstillingen jeg ønsker å undersøke «*hvordan legger kroppsøvfingslærere opp til allmenndanning i videregående skole?*». For å sørge for at resultatene blir lagt frem på en god og oversiktlig måte, har jeg valgt å sette informantenes direkte sitat i kursiv.

4.1 Informantene

Alle informantene i studiet arbeider på videregående skole og har vg1-vg3 klasser. Jeg har valgt å gi en kort presentasjon av informantene, da jeg ønsker å gi et innblikk i deltageres erfaringsbakgrunn. Det er en variasjon når det kommer til utdanningen informantene har gjennomført, hvor lenge de har arbeidet som kroppsøvfingslærere og hvorfor de har valgt å gå i den retningen de har gjort. Informantenes navn er anonymisert, og jeg har derfor brukt fiktive navn i oppgaven. Deltagerne har ulike erfaringer når det kommer til idrettsbakgrunn, utdanning og antall år som kroppsøvfingslærer.

4.1.1 Johannes

Johannes jobber i videregående skole, og har blant annet jobbet som idretts- og kroppsøvfingslærer i over 28 år. Han har en bred utdanning innenfor læreryrke, og underviser en rekke fag i skolen. Han utdannet seg på lærerhøgskolen, og grunnfag i idrett var et av fagene han valgte å studere. Johannes har en allsidig idrettsbakgrunn og har vært innom en rekke aktiviteter. Her blir blant annet seiling, fjellklatring, sportsdykking, dansing og fotball nevnt. Den brede idrettsbakgrunnen ser han på som svært nyttig å ha med seg som kroppsøvfingslærer. Johannes syntes det er spesielt viktig å fremme fokuset med å ikke bare tenke på seg selv, men prøve å gjøre andre gode. Det at elevene skal ta vare på hverandre og behandle andre mennesker på en god måte blir også nevnt.

4.1.2 Kari

Kari jobber som kroppsøvfingslærer på videregående skole. Hun har en bachelor i kroppsøvfings og idrettsfag, et årsstudium i idrett og samfunn og en master i kroppsøving. Hun har jobbet i snart 6 år som kroppsøvfingslærer, og forteller at valget over å bli kroppsøvfingslærer falt veldig naturlig og bunner i en glede over å være i fysisk aktivitet. Kari liker blant annet godt å være ute i naturen, gå turer, trene og drive med ballspill. I

kroppsøvfingsfaget legger hun spesielt vekt på å fremme en glede ved det å være i aktivitet, og gi elevene muligheter til å finne aktiviteter de trives med. Holdninger og samarbeid er også sentrale begreper som hun fokuserer på i sin undervisning.

4.1.3 Marianne

Marianne jobber som kroppsøvfingslærer på videregående skole, og har jobbet som kroppsøvfingslærer i snart 2 år. Hun har en bachelor i dans og pedagogikk, samt en faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Mariannes idrettsbakgrunn er innenfor dans, og det å fremme bevegelse til musikk i skolen var en av grunnene til at hun valgte å kombinere utdanningen innenfor dans og pedagogikk med kroppsøvfingsfaget. I tillegg blir en genuin glede over å være i aktivitet trukket frem som en sentral grunn. Hun ønsker å formidle til elevene at de ikke skal ha så stort fokus på karakterer, men heller rette fokuset på gleden ved aktivitet og finne aktiviteter de liker.

4.1.4 Christine

Christine jobber som kroppsøvfingslærer i videregående skole. Hun har en bachelor i kroppsøving og idrettsfag, og har jobbet som kroppsøvfingslærer i snart 2 år. Hun har drevet med orientering og volleyball, og liker å holde seg aktiv. Hun valgte kroppsøvfingsyrket da det var en trygg vei og gå da det var innenfor hennes interessefelt, samtidig som hun ønsket en aktiv arbeidshverdag. Hun legger spesielt fokus på innsatsbegrepet i faget, samt å bygge et godt klassemiljø i kroppsøvfingsfaget.

4.1.5 Lisa

Lisa jobber som kroppsøvfingslærer på videregående skole. Hun har jobbet som kroppsøvfingslærer i 22 år, og har utdanning fra idrettshøgskolen. Hun har bakgrunn innenfor fotballen, og har derfor trenerutdanning. Siden hun var liten hatt lyst til å jobbe som lærer i kroppsøvfingsfaget. Hun trives veldig med å jobbe med unge mennesker som er mottagelige og nysgjerrige på å bli bedre. Hovedårsaken til valget om å bli kroppsøvfingslærer bunner derfor i en glede ved å se utvikling og kunne være med å påvirke. Lisa syntes det er viktig å få elevene til å forstå at ved den nye lærerplanen (LK20) så har fokuset gått litt vekk fra ferdighetsbegrepet og er nå mer rettet mott samarbeid og det å gjøre hverandre gode. Basert på erfaringer opplever hun motivasjon og energi i klassen, da man ikke må være best i forhold til ferdigheter for å få en god karakter.

4.2 Generelle tanker om kroppsøvfaget og allmenndanning

Jeg startet intervjuet med noen generelle spørsmål knyttet til kroppsøvfaget. Her fikk informantene blant annet spørsmål om hva de anser som en god kroppsøvingstime. Kari trekker frem godfølelsen i etterkant av undervisningen, og at alt har gått som planlagt til punkt og prikke. Hun videre frem målekriteriene som en viktig faktor for en god time. Hun påpeker at hun ønsker å tydeliggjøre for elevene hva vurderingskriteriene er, slik at de forstår hvorfor undervisningen er slik den er, i forhold til kompetansemålene i faget. Hun uttaler:

«Da har det liksom vært en rød tråd gjennom hele timen. Da er det bra. Det er en sånn perfekt time. Ja, hvorfor vi gjør det i forhold til kompetansemålene. Kriteriene de har, at de skjønner hvorfor vi gjør det vi gjør. At det ikke bare er å kaste ballen rundt, men at det er tydelig føringer på hvorfor vi gjør det vi gjør. Ehh, og at de får valgmuligheter på visse ting. (...) Og når vi samles på slutten, at de rekker opp hånda, og sitter med en godfølelse selv. At dette var gøy.»

I likhet med Kari påpeker Christine at en god time for henne er at elevene forstår hva de skal lære og hva de blir vurdert i. Hun uttaler;

«En god kroppsøvingstime for meg er at jeg klarer å samle alle i starten av timen i en sirkel og får gitt beskjeder over målet med timen. Hvorfor gjør vi det vi gjør. At aktivitetene vi gjør går lett. Da er det enkelt å gi beskjeder. Så avslutter vi på samme måte, snakke litt om hvordan det gikk og om de har noen tanker rundt det vi har gjort. Det er en bra time»

Hun uttaler videre at elevenes aktivitetsnivå også er en indikator på hvorvidt det har vært en god time eller ei. Hun uttaler videre:

«At det er høyt aktivitetsnivå er en veldig god time da. At jeg ser at alle har lyst å gjøre det vi gjør, for da syntes de som regel det er gøy hvis det er høyt aktivitetsnivå.»

I analysen kommer det frem at nettopp dette med bevegelsesglede er en faktor flere av lærerne trekker frem. Det er tydelig at høyt aktivitetsnivå og at elevene viser glede underveis i

undervisningen er noe flere verdsetter høyt. Johannes trekker frem at han ønsker en variasjon av aktiviteter, slik at elevene får erfart forskjellige ting i undervisningen, ut ifra hva de har behov for og hva de liker å gjøre. Marianne uttaler:

Jeg opplever at så lenge jeg er engasjert og til stede og med, så er det akkurat som elevene tar med seg den energien. De kan komme inn å være litt slappe og litt sånn sliten, også får jeg på en eller annen måte klart og omstilt den holdningen deres. Og ofte så er alle sammen med, og det er veldig god stemming da syntes jeg. Man trenger ikke alltid gjøre alt 100% og det er ikke sånn at alt må være perfekt. Men en god time med en god flyt og en god kommunikasjon med elevene, der du ofte ser du har de har det morsomt- at du får latter. Det vil jeg karakterisere som en god time.

Lisa indikerer noe lignende, og forteller at den responsen elevene gir henne uavhengig av aktivitet er viktig for henne. Hun forteller videre at hun ser på elevenes kroppsspråk, hvorvidt de ønsker å jobbe eller ei. Det at elevene smiler og er fornøyde, gir energi og er det viktigste.

Videre fikk informantene spørsmål knyttet til hva de anser som spesielt viktig å fremme for elevene. Johannes formidler at han ønsker at elevene skal prøve å gjøre andre gode, og ikke bare tenke på seg selv. Han uttaler «*ta vare på hverandre og behandle andre mennesker i en fysisk setting da, på en god måte*». Lærer Christine ønsker å fremme at elevenes innsats i faget. Hun uttaler:

«Jeg prøver ofte å minne elevene på at her har du et fag i skolen, og her kan du legge ned så mye innsats du vil, og om du lykkes eller ikke ferdighetsmessig har ikke nødvendigvis så mye å si. Det spørres hva vi måler. Så jeg prøver å fortelle mange det at det er det eneste faget som du faktisk får uttelling for det arbeidet du legger ned»

Marianne forteller at hun er opptatt av at elevene ikke skal ha stort fokus på karakter i faget, men heller rette fokuset mot gleden i faget, og at de skal like det de holder på med. Kari trekker i likhet med Marianne frem fokuset på glede og trivsel i undervisningen. Hun forteller videre at det er viktig for henne at elevene ikke bare finner unnskyldninger og begrensninger. Kari uttaler videre:

«Å prøve å vri hodet litt om. Du kan stå som en joker ved siden av, du kan dømme. Du

kan hjelpe med å rydde ut, sånne småting. Til litt større ting. Og gjerne at de skal finne ut av det selv. Ja, jeg tenker det er noe av det viktigste de skal være»

I forbindelse med den nye lærerplanen LK20 i kroppsøvfingsfaget forteller Lisa at hun har et spesielt fokus på samarbeid og det å gjøre hverandre gode, og går litt vekk fra ferdighetsbegrepet. Hun uttaler videre:

«Det er ikke noen krav, altså i forhold til at jeg er dårlig i fotball, jeg er dårlig i basket, så da klarer jeg ikke få en god gymkarakter. Men det kan du klare selv om du ikke har gode ferdigheter, og det tror jeg gir elevene også en motivasjon»

Jeg spurte informantene om de hadde noen generelle tanker om fokuset på danning i kroppsøvfingsfaget. I analysen kommer det frem at samtlige av lærerne opplever begrepet som noe komplekst, og trekker det i stor grad opp mot solidaritetsprinsippet. Kari formidler at hun synes faget er viktig i forbindelse med allmenndanningen i skolen. Her trekker hun frem fokuset på gode holdninger i undervisningen. Hun uttaler:

«Det er jo litt den holdningsbiten vi har jobbet med. Ta vare på andre mennesker, respekt for de, alle er ikke like gode- de trenger ikke være like gode heller, det er ikke viktig, men heller å klare å løse ting sammen. Ta med hele gruppa, ta med de som ikke får det tid. «...» Jeg tenker man får en form for dannelse når man er sosiale sammen med andre, og i bevegelse spesielt. Og da er det det å gi rom for å tørre, og prøve og feile»

Lisa antyder noe lignende, og sier at kroppsøving er et dannende fag. Hun opplever at det har kommet sterkere inn i den nye lærerplanen, og uttaler:

«Mine umiddelbare tanker er at vi skal utvikle ungdommen til å møte livet etter videregående skole- at de må skjønne hva som er riktig og gærent og hva som er viktig for en selv og de rundt seg. Jeg føler det er det viktigste, at de har en ballast på det»

Johannes forteller at fokuset på danning i kroppsøving er fint og formidler at det trengs, og handler i stor grad om å tilegne seg sentral kunnskap. Han uttaler «da tenker jeg sosialisering. Tilegne seg normer og regler som gjelder i samfunnet. Så må man jo vite om ting, kunne ting». Marianne trekker i likhet med Johannes frem fokuset på danning som kjempesint og

viktig. Hun forteller at hun fremmer aspekter ved allmenndanningen hele tiden, uten at hun nødvendigvis tenker så mye over det. Hun trekker frem begrepet knyttet til hvordan elevene kan bidra på en positiv måte i undervisningen. Gjennom dialog og refleksjon med dem, fremmer hun fokuset på samarbeid, og hvordan de kan gjøre hverandre gode i faget. Hun uttaler videre:

«Det tar litt tid å snu elevenes tankegang, og foreldrenes tankegang på akkurat det her. Fordi det har vært et fag der det har vært prestasjon som har vært i fokuset, så når man tar vekk den biten, den er jo nesten, altså prestasjonene har jo nesten ingenting å si lengere. Det er jo progresjonen og læringen i faget. Så tar det litt tid å snu tankegangen på dem. Men jeg ser absolutt nytteverdien av det, og jeg ser at veldig mange som ikke har likt faget før, liker det absolutt mye bedre nå. Så jeg tror nok det er, ja, veldig positivt. Positiv endring»,

Christine trekker frem at mange av aktivitetene de har i kroppsøvningsfaget lett kan begrunnes med danning. Hun uttaler at det ikke hjelper at begrepet kun står nevnt i lærerplanen, men for at elevene skal få utbytte av det, så er det viktig at man klarer å praktisere det i undervisningen. Hun forteller videre:

Da er det det å snakke med elevene om dem på en måte, at du kan ta valg for deg selv, du kan hjelpe andre å ta gode valg, og at vi er sammen som en klasse. Og at jo mer vi jobber med å løfte alle, jo bedre nivå, og jo morsommere kan vi ha det og».

4.3 Selvbestemmelse

I analysen kommer det frem at samtlige av informantene syntes det er viktig å legge til rette for nye erfaringer i kroppsøvningsfaget. Jeg stilte spørsmål knyttet til elevenes muligheter til å utforske og erfare nye bevegelsesaktiviteter. Christine forteller at mange av hennes elever har hatt mye av de tradisjonelle ballsporene gjennom hele livet, men hun har fokus på litt andre type aktiviteter i sin undervisning. Hun uttaler at hun håper elevene finner noe i kroppsøvningsfaget, som de kanskje har lyst å drive mer med når de er ferdige på skolen. Johannes antyder noe lignende og forteller at han, i likhet til Christine, ønsker å gi elevene mulighet til å erfare oppgaver de kan ha glede av resten av livet. Han uttaler videre:

«Å ta de med ut og bevege seg utenfor sti for eksempel kan være fint. Opp i hinderbane ute, balansere, utforske med ball. Men det å utforske, det slår alle veier altså. Noen blir veldig passive og du må veilede, mens andre er i full fart».

Marianne uttaler at hun absolutt synes det er viktig å fremme alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvfingsfaget, og sier hun er positiv til at det blir lagt mer til rette for det nå, i forhold til når hun selv gikk på skolen. Hun uttaler videre:

«Jeg tror at jeg er en litt utradisjonell kroppsøvlingslærer generelt. Jeg tenker litt annerledes enn det mine kollegaer ofte gjør. Fordi at jeg ikke er noen ballperson selv. «...» Jeg har litt samme perspektiv som elevene innimellom på akkurat sånne ting. Jeg kjenner meg litt igjen på mange situasjoner, men prøver nok å ufarliggjøre det meste. Jeg føler nok at jeg legger til rette for alternative bevegelsesaktiviteter i større grad enn ganske mange andre fordi jeg har den bakgrunnen jeg har».

Lisa forteller at hun prøver å legge opp undervisningen, slik at de er innom flest mulig aktiviteter i løp av skoleåret, og fordypet seg derfor ikke i en idrett eller aktivitet. Hun uttaler videre at mange av elevene hun har er aktive på fritiden, mens andre ikke er det og at *«det er jo de siste vi ønsker å få litt tak på. Kanskje de kan komme inn på en aktivitet, som de syntes er litt morsom, som de har lyst til å fortsette å trene på eller drive med»*. Hun forteller videre at skolen hun jobber på har et ønske om å gjøre mer aktiviteter utenfor skolen, og uttaler:

«Vi har søkt om å få litt penger så vi kan gjøre litt aktiviteter utenfor skolen. Vi har vært og spilt paddeltennis, vi har lyst å gå på et treningsstudio som ligger i nærheten. Jeg har hatt spinning med dem. Så de gjør andre ting enn det som er altså klassisk kroppsøvfings innhold da».

Kari forteller at hun har anvendt en YouTube-kanal, som er laget av en universitetslærer, som et virkemiddel for å fremme alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingstimene. Hun forteller at hun pleier å dele halvårsplanen opp i bolker, og at de er innom litt forskjellige aktiviteter. Her blir blant annet skadefri trening, orientering og førstehjelp trukket frem.

Videre i analysen kommer det frem at elevenes muligheter til å være en aktiv deltager i egen faglig utvikling er viktig for flere av informantene i studien. Johannes påpeker at han blant

annet har perioder med dans, der elevene får mulighet til å ta egne valg når det kommer til bevegelser og musikk. Han forteller at mange syntes slike opplegg er svært gøy, mens andre er mer skeptiske. Likevel opplever han at de fleste kjenner på mestringsfølelse når de får det til. Han trekker videre frem egentreningsperioder. Marianne uttaler at hun av og til gir muligheten til individuelle valg, mens i spesifikke opplegg som hun selv har, så er det ikke i så stor grad. Hun trekker i likhet til Johannes frem dans som en måte der elevene får ta individuelle valg i undervisningen, samt perioder der elevene får laget sine egne ballspill. Hun uttaler:

For eksempel nå når vi er inni denne danseperioden. Og de får lov til å forske litt selv, og skape bevegelse selv og. I den biten for de være med å skape selv, og så har vi jo også et prosjekt der de får lov til å lage egne ballspill og lagaktiviteter. Da får de lov å være sine egne herrer, og det er frie tøyler.

Kari forteller hun blant annet gir elevene mulighet til å planlegge en friluftsliv-tur, der elevene får styre alt selv. Hun uttaler:

Da pleier jeg å legge opp til at de styrer alt selv. Da planlegger de hvor vi skal dra. Hmm, jeg pleier å ha sånt opplegg der jeg deler inn i grupper, og så planlegger de selv i forhold til nærområdet da, hvor de skal dra. Så plukker jeg det ut sånn egentlig bare. Så har de vært med på å bestemme. Altså da skal de på en måte planlegge hvor de skal dra, hvilken aktivitet vi skal ha, mat og så en konkurranse på det da. Så planlegger de selv, og kan liksom velge hele dagen selv.

Lisa forteller at prøver å ha en progresjon fra vg1 til vg3. Hun trekker frem at elevene i vg1 får mulighet til å kjøre oppvarmingen for resten av klassen. Dette gjør de to og to sammen, og de får velge helt fritt i forhold til aktiviteter. Hun uttaler «da får de i hvert fall lov til å gjøre det de har lyst til da, som de føler selv de mestrer og synes er gøy». I vg2 viser hun til valgmuligheter når det kommer til styrketrening, der elevene får selv velge varianter av øvelser og vanskelighetsgraden. Hun forteller videre at hun i vg3 gir enda større muligheter til å ta selvstendige valg, og uttaler:

«På vg3 så kjører jeg veldig mye at elevene får styre sammen 2 og 2 en undervisningstime. Og det skal alle igjennom. Og da må de planlegge det, de må gi

meg et skriv før timen- Hvordan og hva skal vi gjøre? Hvordan har de lagt opp det her? Det er noen kriterier på hva som skal være med i den planleggingen. Så gjennomfører de det, og så har vi en evaluering etterpå. Hvor de selv får si litt om hvordan de syntes det gikk, også får de andre i klassen lov å si litt, og så oppsummerer jeg til slutt»

Christine forteller at hun i en enkeltøkt kan gi elevene noen alternativer, og at de derfor får muligheten til å ta noen individuelle valg. Hun påpeker likevel at det er sjeldent hun gir elevene full frihet til å gjøre hva de vil. Christine trekker likevel frem ulike momenter i undervisningen der det kommer tydelig frem at hun gir elevene mulighet til å ta individuelle valg, da hun blant annet trekker frem ansvar ved undervisningen ved å gi de oppvarmingsansvar. Videre forteller hun at elevene i tredje klasse får enda større ansvar ved at de får ansvar for større deler av undervisningen.

4.4 Medbestemmelse

I løp av intervjuet ble alle informantene spurt om elevenes muligheter til å bidra til valg av aktiviteter i undervisningen. Ut ifra analysen kommer det frem at informantene ønsker å inkludere elevene i undervisningen, og dette skjer blant annet ved å la de være delaktige i valg av aktiviteter i kroppsøvfaget. Johannes uttaler:

«Det er to hoved-ting. I starten av året får de et ark- hva har dere lyst å drive med? Så er det på slutten av hver time. Hva er det vi kan tenke oss fremover? Og da har jeg litt mindre handlingsrom selvfølgelig, for da har jeg lagt en handlingsplan «...» Men det er jo alltid rom for å endre litt på planen».

Christine indikerer noe lignende, og benytter seg av et spørreskjema i starten og midten av skoleåret der elevene får komme med innspill til ønskelige aktiviteter. Hun sier:

«Vi har en klasse nå som, ja de er veldig mange, så i oppstarten av året var det veldig kaos i den klassen. Og det er først nå i det siste, i desember, at det har begynt å løsne litt. Vi startet med en volleyballperiode der vi hadde veldig idrettsfokus, så merket vi at det funkete mye bedre. Og nå mens vi har hatt det så koblet vi av midt i økta, så

hadde vi en teori-økt i klasserom hvor vi hadde en sånn undersøkelse på- hvilke aktiviteter har dere lyst at vi skal ha resten av året?»

Christine forteller videre at hun også har perioder der elevene får ansvar for oppvarmingen, og forteller at det er noe som fungerer godt, og at elevene har veldig respekt for hverandre når andre medelever skal ha undervisning. Hun forteller:

«Og i tredje klasse skal de ha litt større deler av undervisningen der de har ansvar, og da reflekterer vi sammen over- hvorfor funker det? Hvorfor funker det ikke? Men også når jeg har hatt undervisning. Så reflekterer vi over hvorfor vi gjør de ulike aktivitetene vi gjør og hvordan det har gått. Så kanskje ting blir bedre til neste uke»

Marianne uttaler at hun legger opp til svarskjema i august, men forteller videre at hun er veldig impulsiv, og åpen for å gjøre endringer i undervisningen. Hun uttaler:

«Hvis jeg ser at elevene en dag har en litt tung dag, og har lyst å gjøre yoga, så gjør vi yoga. Istedenfor den volleyballøkten. Så jeg føler på en måte at de får brukt kroppsspråket sitt, og vist hvordan de egentlig har det».

Lisa påpeker at hun er positiv til det å inkludere elevene i kroppsøvningsundervisningen, og forteller at hun legger opp til undervisningsøkter der elevene får muligheten til å valg. Lisa uttaler videre:

Og senest i dag så kom det spørsmål om vi kan ha «» en eller annen aktivitet etter hvert. Ja sa jeg, det skal jeg notere meg. Og det føler jeg går veldig på at jeg inviterer dem til det, altså de tørr å si det».

Kari uttaler at hun er opptatt av at elevene føler de får medvirket i undervisningen, og ut ifra analysen er det tydelig at hun er åpen for innspill og ønsker en god dialog med elevene. Hun forteller at hun legger opp til endel opplegg der elevene, innenfor visse rammer, for være delaktige i valg som blir tatt. Hun trekker frem et eksempel fra en undervisnings økt, og forteller:

«Sånn i går for eksempel så skulle vi ha halve hallen med innebandy og andre med badminton. Men da syntes de badminton var så gøy, og de hadde lyst fortsette med det. Og da fortsatte vi bare ut timen med det. Og det er jo egentlig ikke så viktig for meg hva slags type idrett de driver med, eller i en viss grad, med at de viser de gode holdningene og verdiene i badminton. Jeg må ikke se de i innebandy for å få det frem. Så på sånne småting gjør det jo ikke noe».

I analysen kom det videre frem at samtlige av lærerne påpeker at elevene uttrykker et ønske om de tradisjonelle lagaktivitetene i faget. Johannes uttaler at det er svært mange som velger veldig tradisjonelt i situasjoner der de får medvirke til undervisningsinnhold. «Elevene ønsker konkurranse og idrett, og syntes det gøyest». I likhet med Johannes uttaler Kari at veldig mange har lyst å spille de tradisjonelle idrettene, og at det er stor overvekt av elever som ønsker å spille fotball i undervisningen. Hun uttaler:

«Der er jeg veldig tydelig på at vi kan ha det en gang, slik som alle andre idretter, eller ha det over en liten periode»

Jeg stilte informantene spørsmål om elevene blir inkludert i vurderingsarbeidet i faget. I analysen kommer det frem at informantene trekker frem samtaler med elevene som et virkemiddel for å fremme elevenes medansvar knyttet til egen læringsprosess. Marianne trekker frem midtveissamtaler, og hun forteller at hun gjennom disse samtalene gir elevene får spesifikke spørsmål knyttet til vurderingskriteriene i faget. Hun uttaler:

«Da spør jeg de spesifikt hvordan de selv syntes de har jobbet og hva de selv syntes de kan bli bedre på. Når de har fått svart på de tingene, så får de sett på vurderingskriteriene og så får de prøvd å plassere seg selv på en karakter. Og ofte er de ganske flinke og setter seg på samme karakter som jeg har sagt, og ofte er de strengere enn meg selv. Så er det noen som er en rake motsetning, og da er det veldig vanskelig å “ja, nå skal du høre her”, men jeg synes det fungerer veldig fint. For da får jeg hørt deres refleksjon også»

Lisa formidler at hun gjennom midtveissamtaler i faget formidler at de blir vurdert basert på kompetansemålene i faget. Hun forteller at hun derfor gir elevene tid til å sette seg inn i dem, for å deretter komme med en tilbakemelding på spørsmål som «hva føler du at du mestrer

bra, og hva føler du at du må jobbe mer med for at det skal bli enda bedre?». Elevene får først formidlet hva de føler de fortjener, for hun formidler hvilke karakterer hun har satt de på. Hun uttaler videre at hun synes slik refleksjon er bra, da det krever at elevene går litt mer i dybden på hva som kreves, og at elevene i større grad forstår hvorfor de blir vurdert slik de gjør i faget. Hun uttaler videre:

«Etter at jeg hadde midtveissamtaler med alle mine elever nå for eksempel, så føler jeg at det er masse energi i klassene etterpå. At de tar tilbakemeldingene og har lyst til å gjøre noe med det, fordi de føler at dette har jeg mulighet til å gjøre noe med»

Johannes indikerer noe lignende, og forteller at han gjennom midtveissamtaler har en dialog med elevene knyttet til hvilken karakter de synes selv de ligger på. Han formidler også at han *«så langt det er mulig»* gir eleven konkrete ting de kan jobbe med, knyttet til innsats og det å tøyne egne grenser i faget. Han forteller videre at han likevel har en vei å gå i forhold til å inkludere elevene i vurderingsarbeidet i faget.

Kari at hun ofte tar noen til siden, og kommer med tilbakemeldinger knyttet til hva elevene må jobbe mer med. Hun uttaler:

«Jeg er veldig tydelig «...» jeg har kriterieark som jeg gir i forhold til innsats, holdninger og samarbeid. Og der står de hva som må til for å få de ulike karakterene, i forhold til lav, middels og høy måloppnåelse. Og da liksom, huke av noen punkter som jeg jevnlig sier, og jeg nevner kompetansemålene hele tiden. Og sånn- dette er bra i forhold til innsatsen, nå er det høy aktivitet og nå fortsetter du å prøve»

Christine uttaler at hun syntes det er viktig at elevene forstår hvorfor hun vurderer det hun gjør, og at hun derfor bryter ned kompetansemålene foran dem. Hun uttaler videre *«jeg hadde et kompetansemål, og så sa jeg sånn- nå skal vi ha basket. Hva tenker dere da? Hva er fint med dette kompetansemålet at jeg vurderer dere på?»* Lisa indikerer noe lignende og forteller at hun gir tilbakemeldinger til elevene underveis i undervisningen, knyttet til vurderingskriteriene som ble formidlet i starten av økten. Hun uttaler *«det er så konkret. Det er enkelt å forholde seg til».*

Videre i analysen kommer det frem at samtlige er opptatt av at elevene skal ha mulighet til å komme med tilbakemeldinger på undervisningen. Lisa forteller at de har fire perioder, og at hun i slutten av hver periode har en dialog der elevene blant annet kan komme med tilbakemeldinger.

«Da får de lov å si litt hva de ønsker i neste periode, mer eller mindre av for eksempel. Selv om jeg har noen temaer som vi må igjennom, så får de kommet med noen tanker rundt det».

Lisa uttaler videre at hun er opptatt av å invitere elevene til å tørre å komme med tilbakemeldinger underveis i undervisningsperioden, enten de er positive eller negative. På denne måten kan hun ta til seg tilbakemeldingene, og bruke de som rettleiding i undervisningen. Christine forteller noe lignende, og uttaler at hun er opptatt av å gi elevene mulighet til å komme med tilbakemeldinger på undervisningsøkten.

Marianne forteller at hun lar elevene kan komme med konstruktive tilbakemeldinger på slutten av hver økt. Hun uttaler:

«Etter hver økt så tar vi fort hva vi har gjort i dag og hvordan de syntes timen har vært. Og ofte er de veldig fornøyde. Det er veldig sjeldent at de kommer med noe veldig konstruktivt. Men jeg har enkeltelever som sender melding innimellom».

Johannes forteller at han ikke ønsker mas før timen, og uttaler at han har lagt en plan for undervisningen og ønsker å følge den planen. Han forteller videre at han derimot gir de anledning til å kommentere på slutten av økten.

Kari trekker at elevmedvirkning gjennom tilbakemeldinger på undervisningen er noe de har jobbet mye med de siste årene på hennes skole. Hun forteller at elevene får mulighet til å komme med skriftlige tilbakemeldinger etter hvert halvår. Der får elevene mulighet til å skrive ned hva de syntes om undervisningen det siste halvåret, om de føler at de har fått medvirkning i undervisningen og gi tilbakemeldinger på innholdet. Hun forteller videre at hun også etter hver time legger opp til en kort refleksjon, og uttaler:

«Jeg jobber med sånt opplegg der jeg har skriftlig opplegg, som bare tar 3-5 minutter i slutten av timen. Og har en del spørsmål tilpasset den økten vi holder på med, føler du at du fikk vist samarbeid i økta, følte du at innsatsen var høy nok.. Ja, at de skal reflektere litt rundt det. Så har jeg et sånt, innimellom har jeg et sånt opplegg der de skal lukke øynene, så ta tommel opp eller ned på spørsmål i forhold til innsats og sånt».

Kari videre at hun alltid spør om spørsmål knyttet til i undervisningen. Elevene får dermed kommet med tilbakemeldinger fra hva de synes fungerer godt, og hva som kanskje ikke fungerer like godt. Hun forteller at hun dermed kan vurdere å gjøre endringer basert på disse tilbakemeldingene, i hvert fall innenfor kompetansemålene i faget.

I analysen blir også refleksjon i kroppsøvingfaget trukket frem hos samtlige av informantene. Når jeg spurte informantene om elevens muligheter til å delta aktivt i refleksjoner i undervisningen, uttalte Marianne at hun alltid prøver å la elevene få diskutere i grupper. Heriblant refleksjoner over hvordan de sammen kan skape enda mer samarbeid innad i gruppa og i undervisningen. Videre forteller hun:

«Jeg bruker veldig mye tid på refleksjoner innad i gruppa når de er i aktivitet. Stoppe opp og spør "hvorfør gjør dere det her?". De synes det er irriterende, og jeg tror ikke de skjønner helt hvorfor jeg stopper opp. Men på den måten får de snakket sammen og endret på taktikken sin hvis de trenger det»

I likhet med Marianne trekker Christine frem refleksjon underveis i undervisningen. Det er noe som særlig skjer underveis i ballspporter. Hun forteller at hun bryter av spillet og lar elevene reflektere over ulike spørsmål. Blant annet spørsmål som *«Nå funker det, hvorfor gjør det det? Hvorfor funker det ikke, og hva kan vi gjøre med det?»*

Kari trekker frem refleksjon som noe de har jobbet mye med på hennes skole. Hun uttaler at hun i de siste årene også har gitt elevene mulighet til å komme med tilbakemeldinger på hva de synes om halvåret knyttet til aktivitet og elevmedvirkning. Hun uttaler videre:

«Og så pleier jeg alltid på slutten av timen og samle de, at de skal gå to og to. Og der har jeg egentlig mye å hente, men jeg jobber med sånt opplegg der jeg har skriftlig

opplegg, som bare tar 3-5 minutter i slutten av timen. Og har en del spørsmål tilpasset den økten vi holder på med, som- føler du at du fikk vist samarbeid i økta, følte du at innsatsen var høy nok.. Ja, at de skal reflektere litt rundt det. Så har jeg innimellom et sånt opplegg der de skal lukke øynene, så ta tommel opp eller ned på spørsmål i forhold til innsats og sånt»

I analysen kommer det frem, at noen av lærerne syntes det kan være utfordrende å legge til rette for refleksjon. Johannes forteller at han har et forbedringspotensial på det området. Han forteller at han har en kort oppsummering mot slutten av timen, men at den består ikke av refleksjon der man går i dybden. Han uttaler:

«Man kan jo skrive en liten tekst om det for eksempel. Men da syntes jeg ikke man skal bruke gymtimen på det, for det er så lite fysisk aktivitet. Da bør det være som en hjemmeoppgave for eksempel».

Lisa indikerer noe lignende og trekker frem refleksjon som vanskelig, da det oppleves som en tidstyv i løp av undervisningsøkta. Hun forteller likevel at hun legger opp til refleksjon i midtveissamtalene, der elevene må gå litt i dybden på hva som kreves for å få en god karakter. Der får elevene mulighet til å vurdere seg selv, og Lisa forteller at hun blant annet lar elevene reflektere over spørsmål som *«hva du føler du mestrer bra og hva føler du at du må jobbe mer med for at det skal bli enda bedre».*

4.5 Solidaritet

Jeg stilte spørsmålet om hvordan informantene kunne beskrive et godt klassemiljø i kroppsøving, og hvordan det blir kjennetegnet. Ut ifra analysen er det tydelig at informantene legger stor vekt på å sørge for at elevene skal ha trygge rammer i kroppsøvingsfaget. Christine trekker uttaler:

«Jeg tenker hvis alle har lov å prøve å feile- det er et godt klassemiljø. At alle stemmer kan bli hørt, at dem har respekt for hverandre. Og kan jobbe med alle. Det er jo helt fantastisk da».

Kari uttaler noe lignende, og uttaler at hun syntes det er viktig at elevene fortsetter å prøve, og tørr å drite seg litt ut. Hun trekker også frem at hun snakker mye med dem, og prøver å fremme gode holdninger. I analysen kommer det frem at flere av informantene trekker frem god kommunikasjon knyttet til spørsmålet om et godt klassemiljø. Marianne forteller at hun har et stort fokus på et godt miljø, og trekker frem at det er viktig at klassen er trygge på hverandre. At elevene har god kommunikasjon seg imellom og med henne som lærer.

Johannes uttaler noe lignende, og forteller at et godt klassemiljø kjennetegnes med oppfører seg på en god måte ovenfor hverandre, og uttaler videre at *«Det er at de ikke for eksempel sukker og viser dårlige signaler. Og kjefting og smelling. Og at de hjelper hverandre og er hyggelige»*

Lis forteller at hun har fokus på å fremme et godt klassemiljø gjennom undervisningen i faget, og at hun derfor er bevisst på valg av aktiviteter, særlig i starten av året. Hun forteller at hun velger aktiviteter der hun vet det ikke skiller så mye, og bruker frisbee som et eksempel på en slik aktivitet. Dette begrunner hun i at ikke så mange har erfaringer med det fra før av, og at det derfor er en fin aktivitet. Hun uttaler videre:

«Og det føler jeg blir litt latter og avslappet stemning. Jeg tenker at det er utrolig viktig at vi har en god start på skoleåret med aktiviteter som sagt ikke skiller så mye på ferdigheter»

Lisa trekker også frem den gode atmosfæren blant elevene i forbindelse med et godt klassemiljø, og uttaler:

«Kjennetegnet er at når jeg kommer inn i hallen nede og så står de veldig blandet og snakker sammen. Istedenfor at noen sitter der, noen er her, og noen kommer litt seint. Så jeg opplever at de første 3-4 minuttene av timen sier jeg litt om hvordan stemningen er. Spesielt der det er gutter og jenter i klassene. Jeg syntes det er mer motvekt, som gjør klassemiljøet veldig bra»

Videre i analysen, kommer det frem, samarbeid og respekt blir trukket frem som sentrale begreper innenfor solidaritetsbegrepet. Marianne forteller at samarbeid og respekt er et av de

største fokus-områdene i undervisningen. Hun uttaler at elevene skal lære å respektere hverandre og samarbeide på en god måte, samtidig som de viser god innsats i faget.

Kari forteller noe lignende, da hun påpeker at skolen hun jobber på har vært spesielt bevist på dette med holdninger og samarbeid. Hun benytter seg i denne sammenhengen av begrepet Fair-play. Hun uttaler:

«Ta vare på andre mennesker, respekt for de, alle er ikke like gode- de trenger ikke være like gode heller, det er ikke viktig, men heller å klare å løse ting sammen».

Hun forteller at det har vært spesielt fokus på dette, etter LK20, og uttaler videre:

«Det er sånn at vi ikke spiller fotball, bare for å spille fotball. Da skal vi ha noen tilrettelegginger, som at hele laget må være over den streken. Eller i basket for eksempel ikke treffe oppi kurven, men på plata, så må en på laget ta imot. Så det er aldri sånne originale standard idretter, det er med tilpasninger for å få frem samarbeid og gode holdninger»

Christine uttaler at hun er veldig opptatt av at elevene skal se hverandre, og at de som er flinke ikke bare tenker på seg selv, men også klarer å hjelpe andre. Hun forteller at hun i noen tilfeller må legge føringer for noen regler, som fremmer mer samarbeid i de ulike aktivitetene. Hun uttaler videre at *«det gjør de ikke av seg selv, for da syntes de det er så gøy å mestre ting eller aktiviteter som de ikke har gjort før».*

Johannes trekker paralleller mellom kroppsøvfingsfaget og arbeidslivet. Han trekker frem et makkerskap som de fokuserer på spesielt på VG1, der elevene skal behandle den de sitter ved siden av som en god kollega. Johannes uttaler at i arbeidslivet så har man ikke mulighet til å velge den du skal jobbe sammen med. Men man må uansett jobbe sammen og vise respekt. Han trekker frem at dette er holdninger de også tar med seg i kroppsøvingstimen, og at elevene dermed vet hva det dreier seg om, og uttaler videre at dette fører til at elevene er hyggeligere mot hverandre.

Lisa forteller at de har stort fokus på spesielt samarbeid på hennes skole, noe hun fremmer for elevene. Hun uttaler videre at respekt er noe hun mener man må jobbe seg frem til, og forteller:

«Respekt- ja hva sier dem om det? Det er ikke noe du tar, det er noe du får. Så jeg opplever at det å være tydelig på en hyggelig måte gjør at man får den respekten som man trenger å ha. Men vi skal ha det moro. Det er det aller viktigste. Og da må det være lave skuldre»

Jeg spurte informantene om hva de gjorde om de opplevde situasjoner der det var tydelig mangel på respekt i undervisningen. Flere av informantene uttaler at de har opplevd situasjoner i kroppsøvingstimen der elevene har vært uenige og diskutert med hverandre. Marianne forteller at ar det ikke har vært noe utagering mot hverandre, men at det er endel diskusjoner. Hun forteller at hun i slike situasjoner tar de det gjelder ut på sidelinja, og uttaler;

«Da kan man jo gå inn å liksom- hva er det som skjer her, hvorfor diskuterer dere så innmari, hva er det som er problemet? Så er det ofte at de bare har misforstått hverandre eller ja, ikke vært tydelige nok med hverandre. Og da er det jo bare en liten bagatell.

Kari uttaler hun opplever at det for det meste er ufine kommentarer det går i. Hun forteller videre at hun har hatt samtaler med elever som viser dårlige holdninger ovenfor medelevene sine, og minner dem på at det er en stor del av vurderingen i faget. Christine forteller at det i enkelte klasser er mer utfordringer, knyttet til respekt, enn andre. Hun trekker frem endel ufine kommentarer elevene seg imellom, men også utfordringer i forbindelse med regler. Hun forteller videre at hun i de mest utfordrende klassene gir elevene en sjanse, men om det skjer flere ganger i løp av en time, blir de sendt ut av undervisningen. Hun trekker frem et eksempel på en episode der det ble skikkelig konflikt, og uttaler:

Noen ganger hvis det blir veldig ille så er jeg sånn- sånn som den timen hvor det ble skikkelig konflikt, så sa jeg at resten kan gå, så lot jeg dem som sto for det bli igjen til slutt. Men jeg burde nok gjøre det oftere for å ha et godt klassemiljø, si sånn- kan dere være igjen, jeg skal ha to ord med dere.

Lisa trekker frem situasjoner der elevene motarbeider det de skal gjøre, ikke ønsker å bidra eller bare driver med fjas underveis i undervisningen som krevende. Hun forteller videre at om hun ser elever som er ufine med hverandre, så tar hun det opp med de det gjelder. Hun uttaler:

«Da går jeg bort og prater med dem. Og jeg er veldig bevist på at jeg ikke tar det i plenum. Finner en anledning til å gå å prate med dem, og helst så ubemerket som mulig. Men jeg sier det bare, så hva tenker du nå? Hvorfor gjør du det her? Prøver å være rolig, ikke angripe og ikke være sint. Men prøve å møte dem, og prøver å få litt forståelse for hva som har skjedd»

Jeg spurte informantene om det fokuseres på å hjelpe de elevene som av ulike årsaker ikke har samme forutsetninger for mestring i undervisningen. Det kommer frem i analysen at det er noe samtlige av informantene fokuserer på. Marianne forteller at hun ofte opplever at når man har gruppearbeid spesielt i kroppsøving så er det ofte de sterkeste elevene som drar lasset. Hun uttaler videre:

«Men jeg tror det er hensiktsmessig i enkelte sammenhenger, og så tror jeg det er viktig når man driver på med lagaktiviteter at man reflekterer litt over hvorfor man velger det her og det her. Er det noe annerledes vi kan gjøre for å få de andre med. Og jeg er veldig opptatt av at vi skal gjøre hverandre gode, men også motspillere gode også»

Det kommer frem i analysen at flere av informantene bruker elevenes evner til å hjelpe medelevene sine, og sørge for god læring for alle, er en viktig del av vurderingen i faget. Johannes forteller at han formidler til elevene viktigheten av å få med alle elevene i klassen, og at det er med på å gi høyere måloppnåelse i faget. Han forteller at det er viktig at elevene spiller hverandre gode. Han uttaler:

«Passe på at hvis det er 4 på et lag, hvis det er en som ikke greier noe, så bør jo han ha ballen iblant. Og det prøver vi å se. Hvis det bare er en som går alene, så er det middels til lav måloppnåelse med engang»

Kari forteller at hun i likhet med Johannes at det å bidra til læring for medelevene er en viktig faktor når hun vurderer elevene. Hun forteller at hun opplever at elevene i første klasse trenger mer rettleiding, men at hun i andre og tredje klasse forventer i større grad at elevene forstår det selv. Hun uttaler:

Dersom du gjør noe som er, ja ikke negativt, men hvis du har en dårlig holdning da, og gidder ikke være med på det laget for du ikke scoret, eller ting var ikke bra nok, og du går fra timen eller slenger kolla i bakken, eller snakker stygt til medelever- slike ting. Så begynner jeg å gå ned på karakterskalaen (...) Men på andre enden av skalaen da, hvis du er veldig tydelig forhold til å hjelpe andre, tydelig på tilbakemeldinger- "dette var bra"! Du senter til de andre istedenfor å score selv, og at du er selvstendig og ser at andre trenger hjelp. Ja, bidrar til læring for andre da. Da begynner vi å jobbe oss opp på skalaen. Og da skjønner folk, men det må jeg si ganske ofte»

Christine at det til tider er vanskelig å få elevene til å forstå viktigheten ved at alle er inkludert i ulike situasjoner i faget, men at hun prøver hardt med å formidle dette. Hun uttaler at hun er svært opptatt av at elevene skal se hverandre, og at de som er veldig flinke i faget ikke bare må fokusere på seg selv, men at de også klarer og hjelpe andre. Hun forteller videre:

«Jeg har øvelser som hele tiden kan gjøres på andre måter så det kanskje kan bli litt utfordrende for de som er gode, og så litt enklere for de som syntes det er vanskelig. Så jeg prøver å ha øvelser hvor alle kan få være med. Så er jo målet til slutt at de som er veldig gode kan bruke de ferdighetene til å gjøre dem andre litt bedre. Og når vi har fått til det, så har det blitt veldig hyggelig»

Lisa forteller at hun differensierer litt innimellom ved å la guttene spille mot guttene, og jentene spille mot jentene. Dette begrunner hun i et bedre spill, da de som er svakere i ulike ballspill tørr å ta litt mer plass. Hun uttaler:

«Og så ser jeg jo fort hvis det er noen jenter som er såpass videre, så får de lov å være med gutta hvis de vil. Men jeg opplever at de svakeste jentene i basket, som kanskje ikke har vært noe særlig bilspillere. Noen er litt ballredde, og de tørr mye mer hvis de spiller sammen. Gutta er ganske mye mer voldsomme og det er litt mer vannerskaller og litt mer rett frem. Mens jentene er mer opptatt av samarbeid og gjøre ting sammen»

5.0 Diskusjon

I dette diskusjonskapittelet vil jeg ta for meg resultatene fra analysen, som jeg i la frem i kapittel 4.0. Hensikten er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere legger opp til allmenndanning i sin undervisning. Jeg vil derfor starte med å undersøke hvordan lærere forstår begrepet allmenndanning i kroppsøving. Deretter vil ta for meg det Klafki (2021) omtaler som sentrale nøkkelbegrep innenfor teorien om allmenndanning. Jeg vil derfor undersøke hvordan kroppsøvingslærerne forstår og arbeider med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i faget. Her har jeg valgt å diskutere funn fra selvbestemmelse og medbestemmelse under samme del i kapitlet. Funnene fra analysen vil jeg drøfte opp mot læreplanen i faget, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for oppgaven.

5.1 Dannelse i kroppsøvingsfaget

Et av skolens overordnede mål å fremme en livslang dannelsesprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av Klafki (2021) er allmenndannelse om en demokratisk borgerrett som skal være gjeldene for alle individer i samfunnet. I forenlighet med solidariske egenskaper skal skolen fremme selvbestemmelse, medbestemmelse og derfor muligheten til utvikling. Her har skolen som en pedagogisk virksomhet et viktig ansvar for å sørge for at elevene får utviklet evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2021). Hvert individ, heriblant elevene i skolen, skal få muligheten til å være en aktiv deltager i eget liv, men også gis muligheten til å ta del i det demokratiske samfunnet. Skolen skal derfor fremme elevenes frihetsutfoldelse og selvstendighet, og gi de et godt grunnlag til å forstå seg selv og gjøre gode valg (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Esser-Noethlichs (2017) trekker frem autonomi som et sentralt begrep innenfor dannelsesbegrepet. I skolesammenheng handler det om elevenes muligheter til å bli et mer selvstendig individ. Han viser gjennom judoundervisning til undervisning som fremmer både utforskende og problemorientert læring, men som også fokuserer på samarbeid, tillitt, ansvar og respekt. Han hevder at en slik måte å legge opp undervisningen vil øke elevenes frihetsgrad til på løse nye problemer og dermed også elevenes selvstendighet (autonomi) (Esser-Noethlichs, 2017). Dette er samsvar med Klafkis kategoriale dannelsesperspektiv, som

vist til i kapittel 2. Her blir dannelse sett på som en helhetlig utvikling, og kan fremmes gjennom problemorientert undervisning (Klafki, 2021). Han forener de formale og materiale danningsteoriene, der elevene gjennom arbeid med de tidstypiske nøkkelproblemene (material danning) i undervisningen opparbeider seg en allsidig danning, som tar hensyn til elevenes subjektive interesser og ferdigheter (formal danning) (Esser-Noethlichs, 2019, s.55). Problemorientert undervisning og arbeid med de tidstypiske nøkkelproblemene kan knyttes til de tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» i lærerplanen, da målet er å jobbe med samfunnsaktuelle utfordringer på tvers av fagene. Kroppsøvfaget skal derfor gi elevene mulighet til økt kunnskap om demokratiske verdier, egen identitet, medvirkning og medansvar. Ved å fremme et slikt kompetansegrunnlag får elevene utviklet sine evner til gode løsningsstrategier, evnen kritisk tenkning og respekt for ulikheter i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor lærerne oppgave å hjelpe elevene i prosessen mot autonomi, da en følge vil være at de i større grad evner å gjøre seg opp egne meninger, som fører til mer selvbestemmelse og frihet. Autonomibegrepet gir derfor elevene større frihet og mulighet til personlighetsutfoldelse. Men denne personlighetsutfoldelsen må ses i sammenheng med solidaritet, da autonomi krever at elevene opptrer på en ansvarlig og fornuftig måte ovenfor sine medelever (Esser-Noethlichs, 2017, s.118).

Som alle andre fag i skolen, skal kroppsøvfaget bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen. Kroppsøvfaget skal derfor være et dannende fag der elevene gjennom fysisk utfoldelse, både alene og sammen med andre, skal oppleve mestring og bevegelsesglede. Elevene skal få utfordret seg på ulike oppgaver i undervisningen, da dette vil øke deres forståelse om at det ikke alltid vil være en enkel vei å gå, for å komme frem til det «riktige» svaret/utfallet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I funnene kommer det frem at samtlige av lærerne er positive til kroppsøving som et allmenndannende fag, men viser til en ulik forståelse av hva begrepet innebærer. Likevel blir viktige dannelsesaspekter belyst i kroppsøvlærernes uttalelser. Lærer Lisa mener allmenndanning i kroppsøving har kommet sterkere inn i den nye læreplanen, og handler om å «*utvikle ungdommen til å møte livet etter videregående skole*». Med dette menes at elevene får en økt forståelse over hva som er viktig for en selv og andre rundt seg. Uttalelsen støttes av Moen et al (2017) som hevder at undervisningen skal fremme elevenes modenhet og kompetanse, slik at de kan møte både sosiale, praktiske og personlige utfordringer i livet på en god måte. I følge Klafki (2021) er «dannelsesspørsmålet et samfunnsspørsmål» (s.66). Han belyser at allmenndanning må ses

på som politisk dannelse, og alle mennesker uavhengig av makt og sosial posisjon, skal gis muligheten til å være en aktiv deltager i demokratiet. Her blir nøkkelbegrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet fremmet (Klafki, 2021). Engebretsen (2021) hevder at et dannelsesperspektiv på kroppsøvningsundervisningen gir elevene utfordringer på både det kognitive, men også det sosiale og kroppslige plan. Skolen som en pedagogisk virksomhet har derfor et ansvar om å gi elevene nyttig kunnskap, men også de verktøyene som trengs for å handle og reagere på forhold og utvikling (Klafki, 2001, ref. i Engebretsen, 2021). Lærerne i kroppsøvningsfaget skal med andre ord fremme elevenes demokratiforståelse, ved å gi de muligheten til å være en aktiv deltager i egen læring og utvikling i faget (Engebretsen, 2021). Dette kan forekomme i kroppsøvningsfaget ved at elevene får muligheten til å gjennom kritisk tenkning, reflektere over aspekter ved undervisningen, slik at de kan komme med innspill til forandring (Esser-Noethlichs, 2017).

Lærer Christine trekker frem at dannelsesbegrepet ikke oppnår sin hensikt om det kun står nevnt som et overordnet mål i lærerplanen. Med dette mener hun at elevene ikke kan erfare faget innenfor et dannelsesperspektiv, om kroppsøvningslærerne ikke evner å praktisere det i undervisningen. Uttalelsen støttes av Engebretsen (2021) da hun hevder at et dannelsesteoretisk perspektiv bidrar til å gi undervisningen en retning, og er derfor et sentralt perspektiv å begrunne undervisningen ut ifra. En forutsetning for et slik perspektiv er at det gjenspeiles i verdigrunnet lærerne reflekterer ut fra. En konkretisering av hva dannelsesperspektivet betyr i praksis er derfor nødvendig, slik at elevene tilegner seg den kunnskapen lærerplanen legger opp til (Engebretsen, 2021). Esser-Noethlichs (2017) hevder en slik type refleksjon innebærer valg av bevegelsesaktiviteter ut ifra meningen med innholdet, hva det har å si for elevens utvikling og læring og til slutt hvordan elevene selv kan erfare innholdets betydning (Esser-Noethlichs, 2017). Dette er i lys med Engebretsen (2021), da hun påpeker at en forutsetning for at prinsipper innenfor dannelsesperspektivet skal komme frem i kroppsøvningsfaget, er at læreren reflekterer over kompetansemålene og læringsmålene i undervisningen. Deretter er det nødvendig at dette blir tydeliggjort og konkretisert for elevene. På denne måten blir selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet gitt verdi i faget, og elevene vet tydelig hva de kan forvente i undervisningen, men også hva som forventes av de (Engebretsen, 2021). I lys av Klafki skal all undervisning fremstå som meningsfull for elevene (Klafki, 2014, ref. i Ryen, 2019). For å fremme en helhetlig dannelsesprosess i undervisningen, er det derfor sentralt at lærerne fremme innhold, mål og kompetansemål ut ifra betydningen det kan ha for elevens liv i nåtiden, men også i

fremtiden. Det er derfor viktig at innholdet oppleves som begripelig og tydelig for elevene (Klafki, 1962, ref. i Hohr, 2011). Jeg vil videre i dette kapittelet ta for meg nøkkelbegrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Begrepene blir sett på som en forutsetning for et demokratisk samfunn, og er selve kjernen innenfor Klafkis teori om allmenndanning (Klafki, 2021).

5.1.2 Selvbestemmelse og medbestemmelse

I sine forklaringer kommer det frem at lærerne gir elevene mulighet til medbestemmelse og selvbestemmelse ved å fremme valgmuligheter i undervisningen, gjennom kroppslige erfaringer, refleksjon og inkludering i vurderingsarbeidet i faget. Dette er i tråd med det Engebretsen (2021) viser til, da hun påpeker at medvirkning i undervisningen kan fremme elevenes demokratiforståelse. Elevene bør derfor gjennom kroppsøvingsundervisningen erfare at de har innflytelse på valg som blir tatt. Dette kan blant annet skje gjennom medvirkning til valg av idrett- og bevegelsesaktiviteter i undervisningen, muligheten til å være delaktig i planlegging av turer og vurderingen av egen læringsprosess (Engebretsen, 2021). I lys med Klafki (2021) sin teori er målet med allmenndanningen å fremme elevenes livslange personlighetsutvikling. Begrepet selvbestemmelse handler derfor om elevenes muligheter til å utvikle en selvstendighet, samt muligheten til ansvar over eget liv, mens medbestemmelse handler om mulighetene til å være aktiv i utformingen av politiske og samfunnsmessige forhold (Klafki, 2021, s.122). Dannelsesaspektet kommer blant annet til syne i det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» i lærerplanen. Her står det at elevene skal få en demokratiforståelse, og forstå ulike måter demokratiet kan komme til uttrykk på. Opplæringen skal derfor blant annet fremme danning gjennom deltagelse og samarbeid, og på denne måten får elevene utviklet evnene til medansvar og medvirkning i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette står i samsvar med det Esser-Noethlichs (2017) trekker, da han påpeker at kroppsøvfaget er en fin arena elevene kan opparbeide seg et godt verdigrunnlag. Det er med andre ord et sted der elevene får øvd seg på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i praksis. En forutsetning er likevel at kroppsøvlærerne evner å kommunisere på en tydelig og konkret måte, valg av læringsaktiviteter, organisering, metoder og vurderingsformer i faget (Engebretsen, 2021, s. 137).

Lærer Christine formidler at hun er opptatt av at elevene skal opparbeide seg nye bevegelseserfaringer, og fremmer derfor i stor grad varierte og alternative aktiviteter i

undervisningen. Lærer Marianne forteller noe lignende. Hun forteller at hun er positiv til at det i større grad legges til rette for at elevene skal erfare alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvningsfaget. Uttalelsene er i sammenheng med den overordnede delen av lærerplanen, da det står at endel av elevenes dannelsesprosess i skolen skjer ved gjennom erfaringsrikdom. Elevene skal derfor gis muligheten til å erfare en rekke praktiske utfordringer, gjennom et bredt spekter av idrett- og bevegelsesaktiviteter, til den spontane leken som oppstår i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I funnene kommer det frem at samtlige av lærerne fremmer en variasjon av aktiviteter, da de ønsker å gi elevene mulighet til å erfare ulike idrett- og bevegelsesaktiviteter i faget, som de vil ha glede av også utenfor kroppsøvningsundervisningen. Dette er i lys med det Esser-Noethlichs (2017) hevder, da han viser til at dannelse i kroppsøving innebærer muligheten til nye opplevelser og utvikling i faget, gjennom ulike kroppslige erfaringer. Kroppsøvningslærerne bør derfor legge til rette for et bredt spekter av ulike idrett- og bevegelsesaktiviteter for å fremme viktige dannelsesperspektiv faget (Esser-Noethlichs, 2017). Dette er i tillegg i lys med Klafki (2021) sin teori om allmenndanning, da han trekker frem at et erfaringsgrunnlag fra et mangfold av aktiviteter i undervisningen fremmer elevenes evner til å «lærer å lære». På denne måten kan elevene gjennom kritisk refleksjon gjøre seg opp ulike meninger og synspunkt rundt de nye bevegelseserfaringene de har tilegnet seg i faget, som kan ha overføringsverdi til andre situasjoner (Klafki, 2021).

I funnene viser samtlige av lærerne til medansvar knyttet til vurdering av egen læringsprosess, og medvirkning i utformingen av kompetansemål. Lærer Kari forteller at hun har vurderingskriterier i faget knyttet til innsats, holdninger og samarbeid som hun kontinuerlig minner elevene på. Hun gir derfor tilbakemeldinger underveis i undervisningen knyttet til disse målene. Lærer Lisa forteller noe lignende, og formidler vurderingskriteriene i starten av hver økt. Når hun i løp av undervisningen gir tilbakemeldinger, er de knyttet til målene og hun uttaler «*det er så konkret. Det er enkelt å forholde seg til*». Uttalelsene harmoniserer godt med det Engebretsen (2021) viser, da hun trekker frem at tilbakemeldingene i undervisningen bør bidra til å bevisstgjøre og minne elevene på hva som forventes av dem. På denne måten vil sammenhengen mellom vurderingskriteriene og tilbakemeldingene på elevenes utvikling, holdninger og læringsprosess, gi elevene handlingsmuligheter (Engebretsen, 2021). Videre viser lærer Marianne til at hun inkluderer elevene i prosessen, og at hun også av og til bryter ned kompetansemålene sammen med elevene. Hun forteller at elevene på denne måten får komme med innspill på de mener vurderingsgrunnlaget i undervisningen bør inneholde. Dette

er i lys med Klafki (2001), da han argumenterer for at handlingsmulighetene som åpnes av den nye forståelsen i faget og ansvaret dette innebærer, skal oppleves som meningsfull for elevene (Klafki, 2014, ref. i Ryen, 2019). I læreplanen i faget står at læreren skal gi elevene gode og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet og utviklingen i faget. På denne måten kan elevene bruke underveisvurderingen til å arbeide med egen kompetanse, og derfor få en gunstig utvikling i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det er med andre ord svært relevant at lærerne tydeliggjør hva de vektlegger i undervisningen, slik at elevene gjennom denne oppfattelsen og forståelsen, får mulighet til utvikling og læring i faget (Klafki, 2021).

Videre i funnene kommer det frem at lærerne inkluderer elevene i faget ved å gi de muligheten til å reflektere og formilde tanker rundt egen læring og utvikling i faget. Dette er i lys med Engebretsen (2021), da hun hevder at elevenes muligheter til medbestemmelse og selvbestemmelse i faget kan fremmes gjennom å inkludere elevene i egen læringsprosess. Lærer Marianne forteller at hun gjennom midtveissamtaler spør elevene «*spesifikt hvordan de selv syntes de har jobbet og hva de selv syntes de kan bli bedre på*». Lærer Lisa forteller noe lignende, og viser til at elevene gjennom refleksjon med henne i midtveissamtalene, gis muligheten til å komme med tilbakemeldinger på egen kompetanse i faget knyttet til kompetansemålene. Hun uttaler at dette fremmer en økt forståelse på hva som kreves av dem, men de får også en innsikt i grunnlaget for hennes vurdering. Uttalelsene står i samsvar med begrepet «underveisvurdering» i læreplanen, da det vektlegges at lærerne skal ha en god dialog med elevene knyttet til deres læringsprosess i faget. Kroppsøvingundervisningen skal fremme at elevene gjennom refleksjon, får vurdert og gitt uttrykk for egen læring og utvikling i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Funnene viser også til at samtlige lærere legger opp til at elevene kan komme med tilbakemeldinger på undervisningsinnholdet på slutten av timen. Dette står i samsvar med det Engebretsen (2021) trekker frem som demokratitrening, da det forutsetter av kroppsøvingslærerne må gi elevene en god begrunnelse for undervisningen, ut ifra læreplanen i faget. Lærer Kari forteller at elevene både får muligheten til å komme med muntlige, men også skriftlige tilbakemeldinger under undervisningen. På denne måten gir hun de mulighet til å vurdere hvordan undervisningen har vært, men også spørsmål knyttet til hvorvidt de føler de har fått muligheten til medvirkning i undervisningen. Lærer Marianne formidler noe lignende, da elevene kan komme med konstruktive tilbakemeldinger på slutten av hver økt. Hun forteller at det sjeldent er noen som har noe veldig konstruktivt å melde, men at hun av og til får meldinger fra elever som ikke ønsker å ta det opp i plenum. Dette står i lys med Engebretsen (2021), da hun viser til at det å sørge for at elevene blir hørt,

får muligheten til å formidle sine oppfattelser og blir møtt på en respektfull måte. Dette er sentralt innenfor et dannelsesperspektiv, da elevene på denne måten gis muligheten til å opparbeide seg en demokratiforståelse, da de de i praksis erfarer at de har innflytelse på vurderingen av egen læringsprosess (Engebretsen, 2021).

Selvbestemmelse og medbestemmelse kommer videre frem i funnene gjennom selvstendig arbeid i dans, planlegging av turer og elevstyrt undervisning. Lærer Johannes trekker frem muligheten til individuelle valg gjennom perioder med egentrening og danseundervisning. Lærer Marianne trekker i likhet med Johannes frem ulike perioder der elevene får muligheten til å ta selvstendige valg, her gjennom dans og utformingen av egne ballspill. Hun uttaler at *«da får de lov å være sine egne herrer, og det er frie tøyler»*. Dette er i lys med Esser-Noethlichs (2017), da han trekker frem at elevene bør gis mulighet til å ta selvstendige valg i undervisningen. I denne sammenhengen trekker lærer Kari frem planlegging og gjennomføring av turer. Hun forteller at hun legger opp til at elevene får planlagt alt innad i grupper. Elevene får derfor være delaktige når det kommer til hvor de ønsker å dra, aktiviteter i løp av dagen, og hvordan type mat de ønsker å lage. Engebretsen (2021) hevder at slike erfaringer av medbestemmelse i undervisningen kan fremme positive erfaringer og økt motivasjon, som elevene kan ta med seg videre i andre situasjoner i livet. Dette er i lys med Moen et al (2017) da det i artikkelen blir belyst at muligheten til medvirkning kan fremme et godt kompetansegrunnlag og en modenhet hos elevene. Dette vil fremme deres evner til å møte sosiale og praktiske situasjoner i livet på en hensiktsmessig måte (Moen et al, 2017).

Lærer Lisa formidler at hun ønsker å inkludere elevene i undervisningen, og viser til at elevene i vg2 får muligheten til å ha ansvar for oppvarmingen i undervisningen. I tredje klasse får de muligheten til å ha ansvar for hele undervisningstimen, og får derfor planlegge undervisningsmetoden og innholdet. I etterkant har de en felles evaluering, der de får ytre sine meninger om hvordan de synes undervisningen gikk, samtidig som de andre i klassen kan komme med tilbakemeldinger. Christine uttaler noe lignende, og viser i likhet med Lisa til perioder der elevene har ansvar for oppvarmingen, før de i vg3 får ansvar for større deler av undervisningen. Lærerne Lisa og Christine viser derfor begge til en progresjon i undervisningsopplegget. De forklarer ikke årsaken til denne progresjonen, men det er å anta at en mulig årsak kan være en konsekvens av elevenes kompetansegrunnlag og utvikling i faget. I den overordnede delen av læreplanen står det at lærerne skal følge elevenes utvikling tett, og tilpasse undervisningen basert på deres alder, modenhets- og funksjonsnivå

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Det er å anta at elevene har opparbeidet seg et større kunnskapsgrunnlag om både egen og andres læringsprosess i faget, på vg3 enn når de startet opplæringen på videregående. En mulig følge av denne utviklingen er at elevene i større grad vil være kapable til å ta på seg en mer aktiv rolle i undervisningen. Ifølge Esser-Noethlichs (2017) må elevenes personlighetsutfoldelse ses i sammenheng med solidaritetsbegrepet. Medbestemmelse og selvbestemmelse som en demokratisk prosess og noe elevene må strebe etter å oppnå, da en forutsetning er ansvaret ovenfor andre. På bakgrunn av dette vil det være mulig å videre anta at en progresjon i elevenes undervisningsansvar være en naturlig følge av at elevene også viser større bevissthet og ansvarlighet ovenfor sine medelever (Esser-Noethlichs, 2017).

Funnene viser videre til at kroppsøvlingslærerne legger opp til at elevene kan bidra til valg av aktiviteter i undervisningen. Dette skjer blant annet gjennom et spørreskjema i starten av året. Johannes uttaler at hans elever får et ark der de kan fylle ut ønsker til aktiviteter i løp av undervisningsåret. Christine forteller noe lignende, men viser også til spørreskjema i midten av skoleåret. Dette er interessante funn, da elevenes mulighet til selvbestemmelse og medbestemmelse planlegges allerede i starten av semesteret. Spørsmålet vil derfor være om spørreskjemaer og perioder med selvstendig arbeid vil være tilstrekkelig for å oppfylle kravet om medbestemmelse og selvbestemmelse i undervisningen? Sæle (2017b) refererer til Møller (2016) og trekker frem at kroppsøvlingsundervisningen i stor grad har vært preget av en lærerstyrt tilnærming. I lys av Klafki (2021) vil slik undervisning i stor grad handle om kunnskapsinnhenting og primær kunnskap, og kan derfor ses innenfor de materiale danningsteoriene. Men om undervisningsmetodene i faget i stor grad er lærerstyrt, så vil elevenes helhetlige dannelsesprosess i faget blir svekket, da en konsekvens av undervisningen kan være at elevene ikke opplever indre motivasjon eller selvbestemmelse i faget (Møller, 2016, ref. i Sæle, 2017b, s. 113).

Esser-Noethlichs (2017) trekker frem at medbestemmelse og muligheten til å ta selvstendige bør komme frem i undervisningen, da dette er erfaringer elevene vil ha nytte av som en forutsetning til et demokratisk samfunn. I lys av Klafki (2021) er selvbestemmelse og medbestemmelse begreper som skal integreres i all undervisningen, og kroppsøvlingslærerne bør derfor planlegge og rettferdiggjøre all undervisning sammen med elevene for at begrepet skal oppnå sin betydning i praksis (s.20). På bakgrunn av dette er det mulig å anta at elevene hyppig bør gis muligheten til valg i undervisningen for å sikre et dannelsesperspektiv i faget,

noe som i større grad kommer til syne i lærer Kari, Marianne og Lisa sine uttalelser. De hevder at de er opptatt av at elevene kan komme med innspill, og er dermed åpne for mulige endringer basert på tilbakemeldingene fra elevene. Lærer Kari uttaler at hun ønsker at elevene skal føle at de har medvirkning i undervisningen, og viser gjennom eksempler fra egen undervisning til at elevenes innspill blir hørt og tatt på alvor. Lærer Lisa uttaler noe lignende «*senest i dag så kom det spørsmål om vi kan ha «» en eller annen aktivitet etter hvert. Ja sa jeg, det skal jeg notere meg*». Dette er i samsvar med Engebretsen (2021) som påpeker at læreren må møte elevene på en respektfull måte. Selv om elevenes ønsker ikke alltid kan bli oppfylt, bør de gjennom gode argumenter også erfare at læreren oppfyller deres ønsker (s.134).

Videre kommer det frem at elevene i stor grad ønsker de tradisjonelle lagspillene, og her spesielt fotball. Når elevene får mulighet til å medvirke i valg av aktiviteter, viser erfaringene lærerne formidler til, at de tradisjonelle lagaktivitetene er en gjenganger. Lærer Johannes forteller at «*elevene ønsker konkurranse og idrett, og syntes det gøyest*». Dette er i likhet med det Kari uttaler, da hun forteller at det er overvekt av elever som ønsker å spille fotball i undervisningen. Disse funne kan gjenspeiles i det Moen (2011) belyser, da hun hevder at kroppsøvfingsfaget har vært preget av en sterk tilknytning til den organiserte idretten (Moen, 2011, ref. i Standal, 2018). Sæle (2013) argumenterer for at læringsmiljø som fremmer et dannelsorientert læringsklima, med fokus på gjensidig respekt og samarbeid, er å foretrekke fremfor et prestasjons- og vinnerorientert læringsklima. Han påpeker at elevene opplever størst trivsel, i undervisning der de føler på mestring (Sæle, 2013). Dette er i samsvar med den overordnede delen av læreplanen, da det står at skolen skal legge til rette for opplevelser av mestring. Dette kan fremme elevenes motivasjon i faget, og dermed også fremme mer selvstendige elever. Elevene skal gis muligheten til å prøve og feile i faget, og de skal øve på og oppfordres til å utfordre seg selv i ulike situasjoner i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). I en kroppsøvfingsklasse vil det både være elever som er idrettsaktive på fritiden, men det vil også være elever som ikke er det. En konsekvens av at faget kan oppleves som et prestasjonsorientert idrettsfag, vil være at flere elever faller utenfor og mistrives i faget. En konsekvens av dette er at de dermed går glipp av viktige dannelsaspekter (Sæle, 2017b). Det vil derfor være mulig å anta lærerne bør legge til rette for noen føringer, når aktivitetsinnholdet i undervisningen består av de tradisjonelle lagspillene. Dette er i lys med Klafki (1992), da han argumenterer for at kroppsøvfingsundervisningen bør fokusere på at elevene får mulighet til utprøvelse, utforskning

og øving, da dette kan fungere som en forutsetning for elevenes selvrealisering. Men dette må ikke gå på bekostning av urettferdig konkurranse. Om lærerne skal ha konkurransepregede idretter i undervisningen må en forutsetning derfor være at alle har like sjanser til å vinne (Klafki, 1992, ref. i Esser-Noethlichs, 2021). Dette krever at kroppsøvingslærerne tar noen didaktiske grep, ved å blant annet tilpasse regler og måten spillet skal utføres på. På denne måten vil elevenes forutsetninger til mestring bli mer likestilte (Esser-Noethlichs, 2021). I funne kommer slike didaktiske grep til syne gjennom blant annet refleksjon i undervisningen.

I funnene kommer det frem at refleksjon blir brukt aktivt i undervisningen av enkelte av kroppsøvingslærerne. Elevene får mulighet til å ta valg innad i grupper/lag, og de gis muligheten til å reflektere over løsningsmuligheter i undervisningsøkten. Lærer Christine uttaler at hun jevnlig stopper opp spillet, her spesielt når elevene driver med ulike former for ballspporter, og hun lar de få tid til å reflektere over ulike spørsmål. Hun uttaler at hun derfor spør elevene om spørsmål som «*Nå funker det, hvorfor gjør det det? Hvorfor funker det ikke, og hva kan vi gjøre med det?*». På denne måten gis elevene mulighet til å påvirke regler og måten spillet blir utført på. Marianne uttaler noe lignende, og viser til muligheter til medbestemmelse i undervisningen ved å fremme refleksjoner der elevene sammen innad i lagene kan snakke sammen og endre taktikken for å fremme bedre samarbeid. Uttalelsene er i lys med Engebretsen (2021) da hun påpeker at refleksjon i undervisningen kan fremme elevenes forståelse om at alle skal bli behandlet med respekt, og er likeverdige i faget. Elevene får i tillegg muligheten til å aktivt bidra med sine synspunkt, slik at gruppa i sin helhet kommer frem til gode løsninger (Engebretsen, 2021). For at det skal være en forbindelse mellom faglig og sosial læring, må elevene få erfart en rekke ulike muligheter og oppgaver, og her belyser Klafki (2021) blant annet elevene må få mulighet til samarbeidende læring i grupper. På denne måten kan de lære hvordan de kan overvinne konflikter, da de utvikler evnen til å komme med ideer, personlige argumenter og kritikk (Klafki, 2021, s. 89). Refleksjoner og evnen til kritisk tenkning er endel av kompetansegrunnet elevene skal opparbeide seg i skolefagene, og her iblant kroppsøvingsfaget. Elevene får på denne måten bruke kunnskapen sin i faget, samtidig som det blir lagt til rette for at de får utforsket og brukt kreativiteten sin til å utvikle ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-12). Esser-Noethlichs (2019) trekker i lys av Klafki (2007) frem kritikk som et svært sentralt begrep i dannelsesbegrepet. Ved at elevene har et kritisk blikk på både seg selv og andre, kan de gjennom refleksjon komme frem til innsikt som muliggjør for forandring (Klafki, 2007, ref. i Esser-Noethlichs, 2019).

Likevel poengterer både lærer Lisa og Johannes frem at refleksjoner underveis og etter undervisningen ofte kan føles som en tidstyv. Johannes uttaler: «*Man kan jo skrive en liten tekst om det for eksempel. Men da syntes jeg ikke man skal bruke gymtimen på det, for det er så lite fysisk aktivitet*». Ut ifra disse uttalensene er det å anta at lærerne syntes kroppsøvningsfaget har et for lite timeantall, og at tiden derfor bør gå fysisk aktivitet og bevegelse. Likevel hevder Ommundsen (2013) at kroppsøvningsfaget ikke kan forvente en time økning, uten å forvalte timene på en måte som fremmer kroppslig bevissthet, fysisk-motorisk læring og danning i faget. Dokumentasjon på dannelsesaspektets betydning er derfor sentralt, og her har refleksjon verdi som endel av elevenes allmenndanning i faget (Ommundsen, 2013). I lys av Klafki (2021) vil undervisning som primært vektlegger fysisk aktivitet falle innfor den materiale danningen. Elevene får opparbeidet ferdigheter og kunnskap gjennom undervisningen, og det objektive er i fokus (Klafki, 2021) Men for at undervisningen skal fremme en helhetlig dannelsesprosess, i lys med den kategoriale danningen, må undervisningen fremme elevenes muligheter til utfoldelse av sine innsikter, opplevelser og erfaringer (formal danning) (Fretland et al, 2020). For at det skal være en forbindelse mellom faglig og sosial læring, må elevene få en ulike muligheter og oppgaver, og her belyser Klafki blant annet elevene må få mulighet til samarbeidende læring i grupper. På denne måten kan de lære hvordan de kan overvinne konflikter, da de utvikler evnen til å komme med ideer, personlige argumenter og kritikk (Klafki, 2021, s. 89). Dette forholdet er avgjørende for at elevene kan bli agent i eget liv (Klafki, 2014, ref. i Ryen, 2019).

5.1.4 Solidaritet og sosial kompetanse

Samtlige av kroppsøvningslærerne i studien trekker allmenndanning opp mot elevenes holdninger i faget, og dermed solidaritetsbegrepet. De viktigste funnene fra temaet solidaritet var begrepene samarbeid og respekt. Videre at undervisningen skal fremme læring for alle uavhengig av forutsetninger. Dette er i lys med Engebretsen (2021), da hun trekker frem at solidaritet kommer til syne gjennom empatiske handlinger ovenfor andre, og en forpliktelse i fellesskapet, slik at både en selv og andre får de muligheten til å være endel av demokratiet (Engebretsen, 2021). I den overordnede delen av læreplanen, kommer det frem, at likeverd og likestilling skal være et grunnleggende mål for all undervisning. Skolen har derfor et ansvar

om å sikre at elevene tilegner seg relevante kunnskaper og holdninger. På denne måten fremmes viktige verdier, som fremmer likeverd og muligheter for alle elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette harmoniserer godt med Klafki (2021) sin teori om allmenndanning, da selvbestemmelse og medbestemmelse ikke er personlige krav som kan stå alene, men må ses i sammenheng med solidaritetsbegrepet. Engebretsen (2021) hevder at kroppsøvlingslærerne bør legge til rette for utviklingen av elevenes sosiale kompetanse og solidariske evner. Dette innebærer at undervisningen fremmer en tydelig forståelse av hva begrepet innebærer og hva det vil si for elevenes egne utvikling, men også for medelevenes utvikling (Engebretsen, 2021, s.137).

Lærer Kari trekker frem at hun er svært bevist på elevenes holdninger og samarbeidsevne i faget. Dette er i lys med Esser-Noethlichs (2017), da han hevder at kroppsøvlingsfaget er en fin arena der elevene kan oppleve hvordan samarbeid og respekt er sentrale aspekter for læringsprogresjon. I tråd med skolens overordnede mål skal undervisningen støtte elevenes sosiale læring og utvikling, og lærerne skal fremme gode kommunikasjon- og samarbeidsevner. Dette kan være en sentral bidragsyter for at elevene opplever at de kan ytre sine egne meninger i faget, samt søke løsninger i klassefelleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre kan uttalelsen ses i lys med aspekter innenfor «fagrelevans og sentrale verdier» i kroppsøvlingsfaget, da det blir belyst at faget skal fremme respekt, forståelse og samarbeid, gjennom de ulike formene for bevegelsesaktiviteter i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Lærer Marianne formidler et fokus på at elevene har en god kommunikasjon med både hverandre og henne som lærer i undervisningen. God kommunikasjon blir derfor ansett som et sentralt aspekt innenfor et godt klassemiljø, og en indikator på hvorvidt elevene føler på trygge rammer rundt seg i faget. I lærerplanen LK20 blir det belyst at et godt klassemiljø er svært viktig for elevenes læring, utvikling og trivsel i faget. Alle elever i skolen skal føle at de er trygge, og inkludert i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Uttalelsen kan ses i lys med Engebretsen (2021) da hun hevder at elevenes evner til å kommunisere på en funksjonell og konstruktiv måte, samt bidra til et godt læringsmiljø, er viktige aspekter knyttet til elevenes ferdigheter i faget. Dette harmoniserer også godt med solidaritetsprinsippet i Klafki (2021) teori om allmenndanning. Skolen som pedagogisk virksomhet skal legge til rette for at alle elevene har mulighet til medbestemmelse og selvbestemmelse. Men en forutsetning for at dette skal oppnås, er at kroppsøvlingslærerne fremmer et viktig dannelsesprinsipp, nemlig at elevene må bidra på en positiv måte for å hjelpe alle i læringsfelleskapet. På denne måten kan elevene gjennom kroppslig bevegelse og

aktivitet bidra til å fremme «dannelse for alle» i Klafki (2021) sin teori om allmenndanning (2021).

For å fremme et godt klassemiljø er det også sentralt at lærerne gjør elevene bevisst på at negative måter å kommunisere med medelevene, vil hemme utviklingen av gode relasjoner og et godt læring-og utviklingsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Ut ifra funnene er det tydelig at lærerne tar situasjoner der det tydelig er mangel på respekt på alvor, noe som er i samsvar med «sosial læring og utvikling» i læreplanen, da det står at respektløse og hatefulle ytringer mot andre ikke blir godtatt i skolen. Elevene må øve på å være hensynsfulle ovenfor hverandre i undervisningen, og utvikle en bevissthet over egne holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11). I funnene blir mangel på respekt innad i elevgruppa hovedsakelig trukket frem som ufine kommentarer og diskusjoner elevene seg imellom, av samtlige av lærerne. Lærer Lisa forteller at om noen elever kommer med fine kommentarer mot hverandre, så tar hun det opp med de det gjelder. Hun uttaler videre at hun ønsker å avklare hva som er årsaken, og få forståelse for hva som har skjedd. Lærer Kari uttaler noe lignende, da hun forteller at hun har samtaler med elever som viser dårlige holdninger ovenfor sine medelever. Gjennom samtalen minner hun dem også på at holdninger er en viktig del av vurderingen. Lærer Christine forteller at det i enkelte klasser er større utfordringer enn andre, og at det også har vært situasjoner med skikkelig konflikt. hun forteller at hun i slike tilfeller lar resten av klassen gå, og tar en prat med de det gjelder, «*men jeg burde nok gjøre det oftere for å ha et godt klassemiljø*». Til tross for situasjoner der elevene viser manglende respekt for hverandre, kommer det tydelig i funnene at samtlige av kroppsøvingslærerne er opptatt av å fremme et godt klassemiljø i faget.

I lys av Esser-Noethlichs (2019) er interaksjonene elevene seg imellom svært synlige i kroppsøvingsfaget, da elevenes kropp og bevegelse er i fokus. I ulike aktiviteter som krever et godt samarbeid for å lykkes, vil det derfor også være tydelig om elevene er egosentriske og fokuserer på seg selv fremfor gruppas beste. Gjennom kritisk refleksjon kan det erfaringsgrunnlaget elevene opparbeider seg i undervisningen ha overførbarhet i en større sammenheng, som ulike demokratiske prosesser i samfunnet (Esser-Noethlichs, 2019). Refleksjoner i undervisningen som fremmer gode verdier og holdninger er derfor hensiktsmessig, da resultatet vil være at elevene lærer seg at de kan bidra til forandring og utvikling i spillet (Esser-Noethlichs, 2017). Her blir med andre ord elevenes evne til

medbestemmelse og solidaritet sett på i sammenheng med hverandre, og gjenspeiler Klafki (2021) som hevder at allmenndannelsen må ha en felles kjerne.

Det er å anta at en kroppsøvingsklasse består av en mangfoldig elevgruppe, og at elevene derfor vil stille med ulike forutsetninger til mestring i faget. Moen et al (2017) bekrefter denne antagelsen, og hevder at skolen er en mangfoldig arena, og kroppsøvingsfaget kan dermed virke som en arena der elevene erfarer at alle er forskjellige. I funnene viser samtlige av lærerne til utvikling av evnen til solidaritet, gjennom et fokus på respekt for hverandres forutsetninger i faget. Dette står i lys med viktige aspekter i læreplanverket (LK20), da kroppsøvingsfaget skal sørge for at alle elever får kjent på mestringsopplevelser og bevegelsesglede, uavhengig av hvilke forutsetninger de stiller med i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Funnene harmoniserer i tillegg godt med Klafki (2021) sin teori om allmenndanning. Hver elev i skolen har krav på danning, uavhengig av bakgrunn og stilling i samfunnet, herav sitatet «dannelse for alle» (s.70). Et sentralt prinsipp er hvert enkelt individs krav på utviklingen av egne allsidige interesser og evner. For at elevene skal få muligheten til en fri personlighetsutfoldelse, må opplæringen fremme elevenes sosiale læring. Her står elevenes evner til refleksjon rundt ulike forutsetninger og konsekvenser sentralt (Klafki, 2021). Kroppsøvingsfaget er en arena der elevene får muligheten til å erfare at alle på laget ikke mestrer like godt, men at alle uansett forutsetninger, er like viktig. Gjennom idrett- og bevegelsesaktiviteter kan derfor læreren få elevene til å reflektere over hva som skal til for å fremme mestring for alle på laget (Engebretsen, 2021). Innenfor «sosial læring og utvikling» står det at elevene kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer, og med dette forstå hvordan de i et felleskap kan søke løsninger. Kroppsøvingslærerne skal derfor legge til rette for situasjoner der elevene kan argumentere for eget syn, samtidig som de evner å lytte på andres synspunkt. På denne måten opparbeider lærer de å ha en lyttende dialog med sine medelever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Et dannelsesperspektiv på undervisningen krever at lærerne reflekter over hva prestasjon innebærer, og her bør elevenes solidariske ferdigheter i faget vektlegges. Undervisningen fremmer på denne måten egenskaper som er sentrale for å leve i et demokratisk samfunn (Engebretsen, 2021). Et slikt syn gjør at elevenes prestasjoner dermed er et viktig bidrag til solidaritetsbegrepet innenfor allmenndannelses perspektivet i kroppsøvingsfaget (Klafki, 2021).

Lærer Marianne trekker frem at det ofte i gruppearbeid er de faglig sterke elevene som drar lasset. I de ulike lagaktivitetene anses hun det derfor som relevant å få elevene til å reflektere

over hva som skal til for å inkludere alle i undervisning. Dette står i samsvar med det Engebretsen (2021) viser til, da hun påpeker at de mestringssterke elevene i klassen må møte de elevene som er svakere i faget på en empatisk og solidarisk måte. På denne måten kan det bygges opp en tillitt innad i elevgruppen. I lys av Klafki (2021) bør elevenes prestasjoner ses i sammenheng med deres fysiske-motoriske ferdigheter, men også i stor grad deres evner til å vise gode holdninger og være en god bidragsyter til felles oppgaveløsning i faget (Klafki, 2021). Sæle (2017b) hevder at en årsak til at mange elever faller utenfor i kroppsøvningsfaget er på grunnlag av et idrett- og prestasjonsorientert. Elever som er i organiserte idretter eller driver med andre former for fysisk aktivitet på fritiden, er gjerne motiverte. De som derimot ikke er idrettsaktive kan gjennom en slik undervisningspraksis falle utenfor i faget (Sæle, 2017a). Dette står i lys med Klafki (2021) da han trekker frem at skolen tidligere vært preget av en prestasjonsoppfattelse i faget. Vurderingen av elevenes ferdigheter i faget har derfor vært basert på synlige og målbare resultater. Han trekker frem at elevenes prestasjoner i den demokratiske skolen, bør ses på i sammenheng med deres sosiale læring og evne til felles oppgaveløsning (Klafki, 2021). I funnene er det ingen tegn på at lærerne vurderer elevene basert på kun deres fysiske-motoriske prestasjoner, da elevenes sosiale kompetanse til stadighet blir fremhevd.

Lærer Christine trekker frem at hun er opptatt av at elevene ikke bare fokuserer på egen mestring i faget, men også klarer å hjelpe andre. Målet er at de *«de som er veldig gode kan bruke de ferdighetene til å gjøre dem andre litt bedre»*. Hun setter derfor føringer for regler, og formidler viktigheten av at alle føler seg inkludert. Lærer Kari formidler noe lignende og er opptatt av at elevene skal vise respekt for hverandre, og forstå at ikke alle er like gode i faget. Hun fokuserer derfor i større grad på at elevene skal løse oppgaver sammen på en god måte, og gjør tilpasninger av reglene for å fremme samarbeid og gode holdninger. Dette kan ses i lys av det Fretland et al (2020) viser til gjennom bruk av fair play begrepet i undervisningen. Han hevder at fair play er et vesentlig begrep innenfor elevenes dannelsesprosess, og handler om hvordan elevene oppfører seg mot hverandre og hvordan de evner å følge de satte reglene i undervisningen. Her blir begrepet hovedsakelig knyttet til solidaritetsdimensjonen i allmenndanningen (Fretland et al, 2020). Sæle (2013) trekker i likhet med Fretland et al (2020) frem begrepet innenfor et dannelsorientert læringsklima. Han viser til at dersom læreren klarer å trekke fair play til begreper som respekt og samhold, så vil dette være en motvekt til det prestasjonsorienterte klassemiljøet (s.101). Gjennom arbeid med fair play i undervisningen kan derfor elevenes evner til respekt og samhandling

utvikles (Sæle, 2013). I læreplanen (LK20) blir ikke fair play nevnt eksplisitt, men kan knyttes til kjerneelementene i faget da det står at elevene skal reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Kroppsøvfingsfaget skal med andre ord sørge for at elevene lærer å anerkjenne alle, uavhengig av forutsetninger, og på denne måten fremme et inkluderende læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Videre står det under kompetansemålene på Vg1 og Vg2 at elevene skal praktisere regler og medvirke til andres læring og bruke egne ferdigheter og kunnskap til å gjøre andre gode (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Det er derfor tydelige fellestrekk mellom lærenes undervisning, fair play begrepet og læreplanen i faget.

6. Oppsummering

Med utgangspunkt i Klafki (2021) handler allmenndanning om en allsidig og helhetlig prosess, som skal være gjeldene for alle individer det demokratiske samfunn. I læreplanverket står det at faget skal fremme en livslang dannelsesprosess, og undervisningen skal legge til rette for elevenes mulighet til læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her er elevenes ansvarlighet, selvstendighet, medmenneskelighet og frihet et mål. I tråd med Klafki (2021) bør undervisningen derfor fremme elevenes evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Formålet med denne studien har vært å prøve å besvare problemstillingen; Hvordan legger kroppsøvfingslærere opp til allmenndanning i videregående skole? Dette ligger til grunn for at faget har blitt beskyldt for å ha en utydelig kjerne, og med andre ord et uklart legitimeringsgrunnlag. Både formålet med faget, og forståelsen av dannelsesbegrepet, har vært i stor endring siden kroppsøvfingsfagets opprinnelse i det norske skoleverket. Samtidig har den nye læreplanen (LK20) et tydelig dannelses mandat. Men en forutsetning for at faget skal fremstå som et dannelsesfag, er at undervisningen planlegges, gjennomføres og begrunnes ut ifra et dannelsesperspektiv. På denne måten kan kroppsøvfingslærerne sørge for at faget kan opptre som en viktig bidragsyter til å oppfylle et av skolens overordnede mål, om å fremme en livslang dannelsesprosess (Fretland et al, 2020)

Funnene i studien viser til at kroppsøvfingslærerne er positive til kroppsøvfingsfaget som et allmenndannende fag, men viser en noe ulik forståelse av hvordan det skal praktiseres i faget. Lærer Lisa sin uttalelse om at kroppsøvfingsfaget skal bidra til å «utvikle ungdommen til å møte livet etter videregående skole», viser tydelig til fagets rolle i skolen i lys med Klafki

(2021), da han hevder at dannelsesspørsmål er et samfunnsspørsmål». Undervisningen bør med andre ord legge til rette for at elevene opparbeider seg opplevelser og erfaringer, som har overføringsverdi til demokratiske prosesser i samfunnet. Resultatene viser til at kroppsøvingslærerne arbeider ut ifra flere dannelses aspekter i læreplanverket LK20, og lærerplanen i kroppsøvingsfaget. Dette skjer ved at elevene får mulighet til å erfare en rekke bevegelseserfaringer, får muligheten til å medvirkning, refleksjon og kritisk tenking rundt respekt, samarbeid og holdninger i faget.

Det kommer frem at kroppsøvingslærerne arbeider noe ulikt med evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i sin undervisning. Likevel viser resultatene til at flere av dannelsesaspektene som fremmes av kroppsøvingslærerne, kan ses i sammenheng med Klafki (2021) sin teori om allmenndanning. Ut ifra resultatene, tyder det på at lærerne knytter selvbestemmelse og medbestemmelse til nye kroppslige erfaringer, refleksjon og medvirkning. Det kommer frem at samtlige av kroppsøvingslærerne er opptatt av en variasjon av ulike idretter og aktiviteter i faget, og fremmer i stor grad også alternative bevegelsesaktiviteter. Det kan derfor se ut kroppsøvingslærerne arbeider med danning knyttet til opparbeidingen av subjektive meninger og standpunkt i lys med dannelsesaspekt i Klafki (2021) sin teori om allmenndanning. I tillegg kommer det frem at refleksjon blir benyttet i stor grad av enkelte lærere i sin undervisning. På den andre siden tyder funnene på at noen av kroppsøvingslærere anser refleksjon i undervisningen som tidskrevende, da det tar vekk mye av tiden som ellers kunne gått til fysisk aktivitet. Resultatene viser derimot til at om man tar vekk elevenes muligheter til refleksjonen, vil en mulig konsekvens være at viktige dannelsesaspekter unnlates fra undervisningen (Klafki, 2021). Videre forekommer det en variasjon i resultatene knyttet til hvor stor grad kroppsøvingslærerne i studien, legger til rette for at elevene får utviklet og øvd på evnen til medvirkning og selvstendige valg. Funnene tyder på at noen av kroppsøvingslærerne legger opp til spørreskjemaer i starten av hvert semester. Spørsmålet blir om det er tilstrekkelig for å oppfylle kravet om selvbestemmelse og medbestemmelse, da undervisning som primært er lærerstyrt kan svekke elevenes helhetlige dannelsesprosess (Esser-Noethlichs, 2017). På den andre siden viser funn til at det blir i større grad vektlagt hos andre lærere i studien, da elevene får mulighet til å komme med innspill og konstruktive tilbakemeldinger på undervisningen.

Resultatene tyder på at samtlige av lærerne trekker allmenndanning i undervisningen opp mot holdninger i faget, og derfor solidaritetsbegrepet. Funnene tyder på at kroppsøvingslærerne

legger til rette for solidaritet gjennom arbeid med samarbeid, respekt og ulike forutsetninger i faget. Der de fleste av kroppsøvingslærerne legger vekt på at undervisningen fremmer læring og utvikling for alle elevene, uavhengig av forutsetninger i faget. Videre tyder det på at elevene får tilbakemeldinger knyttet til deres evner til samhandling og respekt innad i elevgruppen.

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan fem kroppsøvingslærere legger til rette for allmenndanning i sin undervisning. Til tross for at kroppsøvingslærere legger til rette for elevenes dannelsesprosess på noe ulike måter, kan resultatene vise til at lærerne legger til rette for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i sin undervisning. Jeg håper at deres erfaringer og refleksjoner kan være til nytte for andre nåværende og fremtidige kroppsøvingslærere.

6.1 Veien videre

Denne studien viser til at allmenndanning er et komplekst begrep. Da lærerplanen (2020) nylig har blitt gyldig for fagene i skolen, kan det være nyttig å gjennomføre videre forskning på kroppsøving som et allmenndannende fag. Når jeg startet denne studien, erfarte jeg at det er blitt utført relativt lite forskning på hvordan kroppsøvingslærere forstår og praktiserer allmenndanning i sin undervisning, de siste årene. Denne studien kan bidra med å belyse hvordan kroppsøvingslærere legger til rette for allmenndanning i sin undervisning på videregående skole. Likevel vil det være relevant å forske ytterligere på problemområdet. Da problemstillingen i denne oppgaven omfatter flere sentrale aspekter innenfor Klafkis teori om allmenndanning, kunne det vært spennende å i større grad gå i dybden på et av nøkkelbegrepene (selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet). Når jeg nå skal komme med forslag til videre forskning, vil det i tillegg være interessant å gjennomføre et prosjekt der observasjon benyttes i sammenheng med det kvalitative forskningsintervjuet. Observasjonen kan derfor benyttes for å undersøke om uttalelsene samsvarer med kroppsøvingslærernes undervisningspraksis i faget. Å gjennomføre kvalitative intervju der både kroppsøvingslærere og elever blir intervjuet, hadde også vært interessant. På denne måten kan man få en forståelse fra begge sider, og dermed undersøke om lærernes uttalelser står i samsvar med elevenes opplevelser i undervisningen.

7. Litteraturliste

Braun, V & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder- en grundbog*. (3. utgave). Hans Reitzels Forlag.

Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utgave). Gyldendal Akademisk.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. s. 123-147. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk

Esser-Noethlichs, M. (2019). *Fremtidens kroppsøvlingslærer*. 50-72. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvlingsfaglig perspektiv* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

Esser-Noethlichs, M. (2017). *Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving?: Dannelsens didaktiske dimensjoner eksemplifisert med judo*. 115-142. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvlingsdidaktiske utfordringer* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

Esser-Noethlichs, M. (2021). *Inkludering i lys av allmenndanning og den kritisk-konstruktive didaktikken*. 145-165. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2020). *Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning?* *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 23 – 38.

Hohr, H. (2011). *Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk- den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki*. s. 163-175. Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.) *Dannelse-introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir Akademisk Forlag.

Jank, W. & Meyer, H. L. (2006). *Didaktiske modeller: grundbog i didaktik*. Gyldendalske Boghandel.

Klafki, W. (2021). *Dannelsesteori og didaktik- nye studier*. (3. utgave). Klim

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2017). *Nakenhet som allmenndanning*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 5-18.

Møller, L. (2016). *Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv*. Vinje. E. E. (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm Akademisk. s. 143-169.

NOU 2015:8 (2015). *Fremtiden skole. fagfornyelsen av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk – motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 97(02), 155-166. DOI: <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>

Oslo Metropolitan University- Storbyuniversitetet (2016). *Behandling av lydfiler i forskning*. Hentet fra: <https://ansatt.oslomet.no/behandling-lydfiler-forskning>

Oslo Metropolitan University- Storbyuniversitetet (2016). *Risikovurdering- arbeidsmiljømessige konsekvenser*. Hentet fra: <https://ansatt.oslomet.no/risikovurdering>

Ryen, E. (2019). *Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking*. Journal of Curriculum Studies, 58(02), 214-229. DOI: 10.1080/00220272.2019.1657959

Rønholt, H. & Peitersen, B. (2017). *Idræts undervisning- En grundbok i idrætsdidaktik*. Museum Tusculums Forlag.

Standal, Ø. F (2018). Evner og forutsetninger i kroppsøving. Rugseth. E. (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk. s. 121-134.

Steinsholt, K (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk- den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. S. Dobson (red.), *Dannelse- introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir Akademisk Forlag.

St.meld. nr. 030 (2003-2004) Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>

Sæle, O. R. (2013). *Fair play i kroppsøving*. *Faget i lys av aristotelisk dydsetikk*. Etikk i praksis, 7(1), 88-104.

Sæle, O. O (2017b). *Danningsperspektiver i kroppsøving*. Fagbokforlaget.

Sæle, O. O (2017a). *Kroppsøving som danningsfag*. Utdanningsnytt.no. s. 1-8. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/kroppsoving-som-danningsfag/171968>

Thagaard, T (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder*. (5. utgave). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Kroppsøving (KR001-05) Fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Kroppsøving (KR001-05) Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2020c). *Kroppsøving (KR001-05) Kjerneelement*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2020d). *Kroppsøving (KR001-05) Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2020e). *Kroppsøving (KR001-05) Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv187?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2020f) *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153823>

8. Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

8.2 Intervjuguide

8.3 Kvittering for Norsk senter for forskningsdata

8.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan legger kroppsøvingslærere opp til allmenndanning i videregående skole?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere legger opp til allmenndanning i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterprosjektet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere legger opp til elevenes muligheter til allmenndanning i kroppsøvingsfaget. Dette vil jeg gjøre gjennom et kvalitativt forskningsintervju, der målet er å avdekke kroppsøvingslæreres didaktiske strategier og refleksjoner i undervisningsøkter der fokuset ligger på elevenes muligheter til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Problemstillingen for oppgaven er derfor;

Hvordan legger kroppsøvingslærere opp til allmenndanning i videregående skole?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet storbyuniversitet, ved veileder Øyvind Standal

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta er fordi du har oppfylt kriteriet om å være kroppsøvingslærer på videregående skole. Jeg ønsker 6-7 deltagere til å delta i prosjektet, og utvalget er basert på en strategisk utvelgelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i mitt forskningsprosjekt, vil det forekomme et intervju. Det vil ta deg 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer knyttet til allmenndanning i kroppsøving. Dine opplysninger vil bli registrert med lydopptak og notater, før de i etterkant av intervjuet blir transkribert. Det vil bli oppbevart i OneDrive.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til dine opplysninger er min veileder Øyvind Standal og meg selv. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Informanter vil ikke gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er levert og godkjent. Prosjektsslutt er i slutten av mai. Etter prosjektsslutt vil datamaterialet fra intervjuet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet storbyuniversitet har 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 Silje Kjærra Pedersen 99392767 og Øyvind Standal: oyvind.standal@usn.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.

Kontaktinfo til Personvernombudet ved OsloMet:

E-post: personvernombud@oslomet.no

Telefon: 67 23 55 34

Med vennlig hilsen

Øyvind Standal
(Veileder).

Silje Kjærra Pedersen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan legger kroppsøvingslærere opp til allmenndanning i videregående skole?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

- Presenter meg selv
- Informert samtykke- rett til å trekke seg når som helst
- Vil du starte med å fortelle litt om deg selv- hvor gammel du er, og hvilken utdanning du har tatt?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvorfor du valgte å bli kroppsøvlingslærer?
 - o Trinn?

Generelle spørsmål

- Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg?
- Hvordan ser en god kroppsøvingstime ut og hvorfor?
- Hvordan ser en dårlig kroppsøvingstime ut? Hvorfor?
- Er det noe du tenker er spesielt viktig for elevene å lære i kroppsøvlingsfaget?
 - o Begrunn

Selvbestemmelse

- På hvilken måte legger du til rette for at elevene får delta i egen faglig utvikling?
 - o Når i undervisningen blir elevene gitt muligheten til å ta individuelle valg?
 - o I hvor stor grad skjer dette?
- Tenker du det er viktig at elevene får muligheten til å utforske og erfare nye bevegelsesaktiviteter i kroppsøvlingsfaget?
 - o Hvordan tenker du bevegelsesglede og mestring kan fremmes i undervisningen?
- Hva tenker du om elevens muligheter til å delta aktivt i refleksjoner i undervisningen?
 - o Når skjer det? Før, under eller etter undervisningen?
 - o Gir du elevene muligheten til å ytre egne meninger om din undervisning?
 - o Er det rom for å komme med konstruktive tilbakemeldinger mellom elev-lærer og elev-elev? (kritisk refleksjonsevne)

Medbestemmelse

- På hvilken måte får elevene bidratt til valg av aktiviteter?
 - Når og hvordan?
 - Kan du fortelle om sist gang det skjedde i kroppsøvingsundervisningen?
 - Hva er dine erfaringer av slik undervisning?

- I hvilken grad får elevene medvirke i valg som blir tatt i undervisningen?
 - Gir du elevene muligheten til å delta i felles avgjørelser innad i gruppa?
 - Får elevene mulighet til å delta i utforming av regler?

- Blir elevene inkludert i vurderingsarbeidet i faget?
 - Blir elevene inkludert i vurderingskriteriene for faget?
 - Når i undervisningsperioden får de muligheten til å delta på denne måten i egen læringsprosess?
 - Hva er dine erfaringer ved midtveissamtaler underveis i en undervisningsperiode? Hvordan foregår det?

- Hva er dine erfaringer med å gi elevene muligheten til medansvar i undervisningen?
 - Er det noen utfordringer ved å gi dette medansvaret?
 - Har du noen konkrete eksempler på medansvar i lærerstyrt undervisning?

- Hva tenker du om felles oppgaveløsning i din undervisning?
 - Har du noen konkrete eksempler på når det skjer? Hva gjør at det fungerer?

Solidaritet

- Beskriv hvordan et godt klassemiljø i kroppsøving blir kjennetegnet?
 - Hvordan legges det til rette for elevenes utvikling av gode relasjoner med medelevene?
 - På hvilken måte blir respekt ovenfor lærer-elev, elev-elev arbeidet med?
 - Blir det lagt vekt på Fair-play i undervisningen? Respektere regler?

- I hvilken grad blir det fokusert på samarbeid og respekt i undervisningen?

- Fokuseres det på å hjelpe de som av ulike grunner ikke har samme forutsetningene?
- Hvordan håndterer du situasjoner der det er tydelig mangel på respekt blant elevene?
 - Gi eksempler på situasjoner som har vært utfordrende

Avslutning

- Har du noen generelle tanker om fokuset på danning i kroppsøving?
 - På Utdanningsdirektoratets nettsider står det at kroppsøving er et «allmenndannende fag». Hva tenker du når du leser dette?
 - Hvordan forstår du begrepet?
- Er det noe mer du ønsker å trekke frem?

8.3 Kvittering for Norsk senter for forskningsdata

NSD sin vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

158988

Vurderingstype

Standard

Dato

08.12.2022

Prosjektittel

Allmenndannelse i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Øyvind Standal

Student

Silje Kjærra Pedersen

Prosjektperiode

19.12.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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