



# Høgskulen på Vestlandet

## Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-OSO-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Sogndal		
<b>Flowkode:</b>	203 MGBKØ550 1 OSO 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Naun:</b>	Karoline Bjerknes
<b>Kandidatnr.:</b>	260
<b>HVL-id:</b>	596740@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	30212
----------------------	-------

**Egenerklæring \*:** Ja  
**Jeg bekrefter at jeg har** Ja  
**registrert**  
**oppgavetittelen på**  
**norsk og engelsk i**  
**StudentWeb og vet at**  
**denne vil stå på**  
**vitnemålet mitt \*:**

### Gruppe

<b>Gruppenaun:</b>	Enmannsgruppe
<b>Gruppenummer:</b>	1
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# MASTEROPPGAVE

Et forsøk på å komme seg «bak teknikken» - en kvalitativ studie om elevers erfaringer fra et undervisningsopplegg om danning

Trying to get “behind the technique” – a qualitative study about student’s experiences from an educational program about Bildung

Skrevet av Karoline Bjerknes og Pål Gundegjerde

MGBKØ550 og MGUKØ550 – Kroppsøving 3, emne 4

Grunnskolelærerutdanning 1.-7. og 5.-10.

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Gunn Helene Engelsrud og Øystein Lerum

Innleveringsdato: 15.05.23

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Det føles rart å skulle skrive forord, da dette virkelig betyr at oppgaven er ferdig og vår tid som lærerstudenter nærmer seg over. Både arbeidet med oppgaven, og lærerstudiet generelt har virkelig vært en berg-og-dalbane. Det har ført til at vi har utviklet oss som både profesjonsutøvere og mennesker. Det har vært utfordrende, da livet fortsetter fremover uten at vi alltid klarer å holde følge. I løpet av masterperioden har vi støtt på utfordringer, både faglige og private, og til tider har vi følt at vi har blitt slept etter vogna uten noe form for kontroll. Likevel sitter vi her etter endt masteroppgave, og ser tilbake på denne reisen som noe vi kommer til å sette pris på resten av livet.

Vi ønsker å takke hverandre for samarbeidet vi har hatt gjennom denne oppgaven. Det at to så forskjellige individer som det vi er, har klart å jobbe sammen og skape en oppgave vi begge kan stå inne for er noe vi virkelig er stolte av. Det har vært tider med frustrasjon, gode samtaler, samtaler vi i etterkant innså at ikke var like gode som vi trodde, mye latter og mange timer der vi har pushet hverandre til å jobbe videre. Vi står nå ved veis ende, og oppgaven ser slett ikke ut som vi hadde tenkt i starten (heldigvis). Likevel er det en oppgave vi er stolte av, og som har lært oss masse. Den har blitt et symbol på at veien blir til mens man går, og at det ikke er én rett måte å gjøre ting på. Vi vil også rette en stor takke til våre veiledere Gunn Helene Engelsrud og Øystein Lerum som har utfordret oss til å få frem vår egen stemme og ta styring over vår egen oppgave. Dere har kommet med nyttige og konstruktive tilbakemeldinger som har hjulpet oss til å kunne løfte vår oppgave betraktelig. Uten deres kunnskap og støtte ville vi ikke klart å levere et prosjekt av samme kvalitet.

Til slutt vil vi takke for fem fine år, og all den kunnskapen vi sitter igjen med. Masteroppgaven vår er kanskje ferdig, men arbeidet med danning i kroppsøving vil alltid fortsette. Til dere som leser denne oppgaven, håper vi denne studien kan være et bidrag til å belyse dannelsesarbeidet som må gjøres i kroppsøvingsfaget og bidra til flere refleksjoner rundt arbeidet med fenomenet.

Karoline Bjerknæs og Pål Gundegjerde, HVL avd. Sogndal  
Sogndal, 15.mai 2023

## Sammendrag

Masteroppgavens tematikk er danning og hvordan dette fremtrer i kroppsøvingsundervisningen. Hensikten med denne studien er å undersøke elevers erfaringer fra ett undervisningsopplegg der danning blir prøvd ut. Deretter undersøkes det hvordan disse erfaringene kan hjelpe fremtidige kroppsøvingslærere til å utvide sin forståelse av hvordan danning trer frem i kroppsøvingsundervisningen. Vi har tatt vår forforståelse som utgangspunkt for å bevege oss mot danning. I og med at danning ikke er målbart, ble det naturlig å se oppgaven vår gjennom en hermeneutisk tilnærming, da vi ønsket vi å få fenomenet i tale.

Danningsperspektivet har gjennom historien vært en del av kroppsøvingsfaget, som har kommet frem på ulike måter, særlig i praksis. I læreplanverket og andre statlige styringsdokumenter, derimot, har danning vært tatt opp en rekke ganger. Kroppsøvingens overordnede mål er å bidra til elevenes dannelsingsprosess, men uten at det er utviklet nærmere beskrivelse på hvordan undervisningen skal preges av lærernes forståelse av danning, slik at elevene også blir kjent kroppsøving som et lærings- og dannelsingsfag. En sak er hvordan faget er skrevet fram i planer, noe annet er hvordan faget praktiseres.

Fenomenet danning blir i litteraturen forstått på flere måter, men grunnleggende sett handler det om noe mennesker erfarer over tid, som gjør at man utvikler en forståelse for seg selv og sin posisjon i verden. Danning foregår som en livslang prosess, og interessen er at danning skal gis en plass i elevene skoleerfaringer og i livene deres. Dette er ønskelig å få til i egen profesjonsutøvelse, gjennom å forsøke å inkludere danning i måten det undervises på.

Videre presenteres noen sider ved dannelseshistorien i kroppsøvingsfaget, samt tidligere forskning gjort på lærernes erfaringer da vi fant lite empirisk forskning på elevenes erfaring. Der kommer det frem at faget er forstått som et helse- og aktivitetsfag, noe som strider imot tanken om at faget også er et lærings- og dannelsingsfag. I teoridelen tar oppgaven for seg det eksistensielle dannelsesperspektivet, og hva som ligger til grunn for at elevene skal utvikle seg til å bli kritisk tenkende subjekter både individuelt og i et fellesskap.

Ved bruk av kvalitativ metode og casestudie er det gjennomført et undervisningsopplegg der danning blir prøvd ut. Det ble gjennomførte totalt 3 dobbelttimer i en 7.klasse med 24 elever, hvor elevene fikk utdelt notatbøker som de skulle bruke til å skrive ned sine refleksjoner i etterkant av hver undervisningstime. Forskerne observerte elevene underveis i prosjektet, og brukte en kombinasjon av refleksjonsnotatene til elevene og disse observasjonene videre i analysearbeidet.

Ved bruk av videre analyse og drøfting kom vi frem til funn som er gjentakende i materialet, og disse ses på i lys av teorigrunnlaget. Det vektlegges å prøve å få materialet i tale, istedenfor å søke etter «hvorfor» elevene handler slik de gjør. Gjennomgående i oppgaven, er det aspekter ved fenomenet danning som tydelig går igjen i alle kapitlene der funnene blir drøftet. Disse funnene er:

1. Elevene er sosialisert inn i rammer fra samfunnet om hvordan skolen er/skal være, og at dette kommer særlig frem i elevenes syn på kroppsøving som fag og dets plass i skolen. Elevene ser på kroppsøving som et aktivitetsfag der målet er å være i mest mulig aktivitet i undervisningen. Elevenes syn på kroppsøving som et aktivitetsfag, fører til at språkbruken elevene har for å snakke om språket på er tydelig aktivitetsrettet.
2. Elevene bruker også språket til å snakke seg inn i fellesskapet, og vi forstår at ønsket å føle tilhørighet til gruppen står sterkt hos elevene. Hvordan de omtaler faget, som «gøy» og «kjedelig» er likt hos mange av elevene.
3. Subjektet får liten plass i undervisningen slik den er i dag, og at det er utfordrende å vite hvordan kan vi arbeidet med å få subjektet tydelig frem.
4. En av måtene man kan prøve å gi subjektet større plass i undervisningen er viktig å skape rom der elevene får mulighet til å handle og stille seg kritisk til hvordan noe er. Ved å gjøre dette, legger vi opp til at elevene kan agere, og aktivt ta stilling til hva de mener. Det er samtidig vanskelig å vite om elevene agerer, eller om de reagerer, da det kun er elevene selv som kan vite om de er aktive deltakere i situasjonen. Etter å ha arbeidet grundig med temaet i vår masteroppgave har vi fortsatt ikke noe tydelig svar på hvordan klare å iverksette dette i undervisningen.

Det er vist til i tidligere forskning at faget henger igjen i gamle tradisjoner. Det kan ses en sammenheng mellom disse tradisjonene og elevenes opplevelser av faget. Dette viser viktigheten av å fortsette arbeidet med å implementere fenomenet danning i undervisningen. Som det drøftes i siste kapittel kommer det til å være en omfattende og utfordrende oppgave å iverksette danning i faget, som krever at lærere og lærerstudenter begynner å ta denne oppgaven på alvor.

## Summary

The topic of the master's thesis is Bildung and how it appears in physical education. The purpose of this study is to investigate students' experiences from a teaching program where Bildung is being tested. Then, it explores how these experiences can help future physical education teachers to expand their understanding of how Bildung appears in physical education. We have taken our preconceptions as a starting point to move towards Bildung. Since Bildung is not measurable, it was natural to approach our task through a hermeneutic approach as we wanted to bring the phenomenon to speech.

The perspective of Bildung has historically been a part of physical education, which has emerged in various ways, particularly in practice. However, in the curriculum and other state regulatory documents, Bildung has been addressed several times. The overarching goal of physical education is to contribute to the students' Bildung process, but without further describing how teaching should be influenced by teachers' understanding of Bildung. In that way students become familiar with physical education as a subject with focuses in learning and Bildung. One thing is how the subject is presented in plans, and another is how the subject is practiced.

The phenomenon of Bildung is understood in various ways in the literature, but fundamentally, it is about something that humans experience over time, which enables them to develop an understanding of themselves and their position in the world. Bildung takes place as a lifelong process, and the interest is that Bildung should be given a place in students' school experiences and in their lives. This is desirable to achieve in one's professional practice by attempting to include Bildung in the way teaching is done.

Furthermore, some aspects of the history of Bildung in physical education are presented, as well as previous research on teachers' experiences since we found little empirical research on students' experiences. It is revealed that the subject is understood as a health and activity subject, which contradicts the idea that the subject is also a learning and educational subject. In the theoretical part, the thesis addresses the existential perspective of Bildung and what



underlies the idea that students should develop into critical thinking subjects both individually and in a community.

Using qualitative methodology and a case study, a teaching program where Bildung is being tested has been carried out. A total of 3 double lessons were conducted in a 7th grade class with 24 students, where the students were given notebooks to use for writing down their reflections after each lesson. The researchers observed the students throughout the project and used a combination of the students' reflection notes and these observations in the analysis work.

We used further analysis and discussion to find findings that are recurring in the material and presented and examined them in light of the theoretical foundation. The focus is on trying to bring the material to speech, rather than looking for "why" the students behave as they do. Throughout the thesis, there are aspects of the phenomenon Bildung that are clearly repeated in all chapters where the findings are discussed. These findings are:

1. Students are socialized into frameworks from society about how school is/should be, and this is particularly evident in the students' views of physical education as a subject and its place in school. Students see physical education as an activity subject where the goal is to be as active as possible in teaching. Students' views of physical education as an activity subject lead to the language they use to talk about the subject being clearly activity-oriented.
2. The students also use language to talk their way into the community, and we understand that the desire to feel a sense of belonging to the group is strong among the students. How they talk about the subject, such as "fun" and "boring," is similar among many of the students.
3. The subject gets little attention in the current teaching, and it is challenging to know how we can work to make the subject more prominent.
4. One way to try to give the subject a more significant place in teaching is to create opportunities for students to act and critically evaluate how things are. By doing this,

we enable students to actively take a stance on what they believe. At the same time, it is difficult to know if students are acting or reacting since only the students themselves can know if they are active participants in the situation. Despite working extensively on the topic in our master's thesis, we still do not have a clear answer on how to implement this in teaching.

Previous research has shown that the subject is still rooted in old traditions. There is a connection between these traditions and students' experiences of the subject. This highlights the importance of continuing to work on implementing the concept of Bildung in teaching. As discussed in the final chapter, it will be a comprehensive and challenging task to implement Bildung in the subject, which requires teachers and teacher students to take this task seriously.

## Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Selvbiografisk situering.....	1
1.2	Forskningsområdet.....	2
1.2.1	Forskningsspørsmål.....	4
1.3	Styringsdokumenter.....	5
1.5	Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	6
1.6	Oppgavens oppbygning.....	8
2.0	Danningshistorie i kroppsøvfingsfaget.....	10
2.1	Fra gamle Hellas til LK20.....	10
2.2	Allmenndanning.....	13
2.2.1	Kroppsøving som allmenndannende fag.....	14
3.0	Tidligere forskning.....	15
3.1	Kroppsøving praktisert som et helsefag.....	16
3.2	Kroppsøvfingsfagets tilknytning til den frivillige idretten.....	17
4.0	Teori.....	19
4.1	Et eksistensielt danningperspektiv.....	20
4.1.1	Parks-Eichmann paradokset.....	21
4.1.2	Hannah Arendt - Å agere eller reagere?.....	23
4.2	Danning – subjektet, det sosiokulturelle og bevegelse.....	24
4.3	Danning i og utenfor ett fellesskap.....	25
5.0	Metode.....	26
5.1	Forskningsmetode.....	27
5.2	Forskningsdesign.....	30
5.3	Utarbeiding av undervisningsplan.....	32
5.3.1	Undervisningopplegg.....	33

5.3.2 Induktiv og deduktiv metode .....	34
5.4 Analyse.....	35
5.5 Etikk i kvalitativ forskningsmetode.....	38
6.0 Våre funn .....	40
6.1 «For å være i aktivitet, vel?» .....	40
6.2 «Ville heller hatt gym enn å skrive» .....	43
6.3 Føle seg utenfor fellesskapet .....	44
6.4 «Det var gøy» - Å snakke seg inn i fellesskapet.....	47
6.5 Elevenes konkurranseinstinkt som norm og mulighet til refleksjon .....	48
6.5.1 Følelser som innlærte reaksjoner?.....	48
6.5.2 Konkurranseinstinkt på godt og vondt.....	51
6.6 Køsystem – agere eller reagere .....	52
7.0 Avsluttende refleksjoner .....	55
7.1 Hva kjennetegner eleveres erfaringer fra et undervisningsopplegg der danning i kroppsøving prøves ut.....	55
7.2 På hvilken måte er elevenes refleksjoner og erfaringer med på å utvide vår forståelse av hvordan danning trer frem i kroppsøvingsundervisningen .....	58
7.3 Studiens kvalitet.....	61
7.3.1 Reliabilitet .....	62
7.3.2 Validitet.....	63
7.3.4 Kritisk «blikk» på egen oppgave.....	64
8.0 Til ettertanke .....	65
9.0 Referanser .....	69
10.0 Vedlegg .....	73
10.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	73
10.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	75

## 1.0 Innledning

Vår masteroppgave handler om fenomenet danning, og hvordan dette trer frem i kroppsøvfingsfaget. Vi hadde egne erfaringer og interesser som satte i gang en tankeprosess hos oss, som førte til at vi ønsket å forske mer på dette. Videre i dette kapittelet skal vi redegjøre for vår selvbiografiske situering og legge frem vårt forskningsområde. For at masteren skulle bli så praksisrelatert og nyttig som mulig, utarbeidet vi forskningsspørsmål som kan hjelpe oss med å utvikle kunnskap om dannelsesarbeidet i undervisning i kroppsøving. Vi ser på det som relevant for oppgaven å se på hvordan danning kommer frem i styringsdokumenter, som skolene er pliktige til å følge. Deretter redegjør vi for den vitenskapsteoretiske posisjoneringen som følger oss gjennom hele oppgaven, og til slutt går vi gjennom hvordan vi har valgt å bygge opp oppgaven.

### 1.1 Selvbiografisk situering

Før vi startet på lærerstudiet var forståelsen til oss begge at kroppsøvfingsfaget var et fag i skolen som hadde sin viktighet i å «ta pause fra det faglige» og at det viktigste var at elevene skulle få ha det gøy samtidig som de var i aktivitet. Når vi ser tilbake på hvordan bilde vi selv hadde av kroppsøvfingsfaget som elever, var det preget av at undervisningen inneholdt ballspill, lek og konkurranser. Vi forbant det å ha det gøy, med det å være i aktivitet. Kroppsøvfingsfaget var det beste og kjekkeste faget vi hadde på skolen, og som mange andre elever som likte kroppsøving var dette fordi vi opplevde mestring i faget. Vi drev med konkurranseidrett på fritida, og opplevde liten forskjell på det og kroppsøving. Når vi ser tilbake på egen skolegang, er det disse erfaringene vi tok med oss inn i lærerutdanningen. Dette gikk opp for oss når vi valgte å fordype oss i kroppsøving, for å forberede oss på masterprosjektet. Det kom spesielt godt frem i et pedagogisk credo vi hadde som arbeidskrav i kroppsøvfingsfaget på Høgskolen. I vårt pedagogiske credo skulle vi skrive tanker og/eller opplevelser som var våre grunner til å velge kroppsøving som fag å undervise i. Da vi sammenliknet våre personlige credo, så vi mange likheter om hvilke tanker vi hadde med oss når vi tok valget å undervise i kroppsøving. Begge hadde tenkt det kom til å bli «chill», og at det bare var å la de springe rundt å styre på med forskjellige aktiviteter. Det var slike ord og forståelser vi selv brukte om våre erfaringer fra faget under egen skolegang!

Nå etter nesten endt masterutdanning har vi med oss ny innsikt og kunnskap om faget, og fagets plass i skolen. Den største endringen for oss er at vi – fra å forstå kroppsøving som et aktivitetsfag, nå forstår faget som et lærings- og danningsfag.

Vi er begge opptatt av at vi som lærere ønsker å gjøre en forskjell for elevene våre. Med det mener vi at vi ønsker å bidra med undervisning som medfører at elevene opplever kroppsøving som et fag som gir mening for dem. Å undervise på en måte som gjør at alle elevene vil like faget eller oppnår alle kompetansemålene, forstår vi som lite oppnåelig, men uavhengig av faglig kompetanse ønsker vi at elevene våre skal huske undervisningen som meningsfull og viktig for dem. Hva elever opplever som meningsfullt er imidlertid et omfattende spørsmål, som ikke har en fasit. Vi kan ikke bestemme for elevene at vår undervisning skal gi mening for de, det er opp til de selv å avgjøre. Derfor ønsker vi å utvikle oss til profesjonelle lærere som klarer å legge opp til at kroppsøving er et fag der de erfarer bevegelse og allsidig bruk av kroppen, mer enn bare en tanke om at «kroppsøving er gøy». Vi ønsker også at elevene skal få mulighet til å være kritiske og selvtenkende, men også åpne og nysgjerrige i vår undervisning. Vårt mål at elevene skal gå ut av skolen med en bedre forståelse av seg selv, og at vi kan legge opp til en kroppsøvingsundervisning som hjelper elevene i denne prosessen. Vi erkjenner at elevene vil utvikle seg og forandre seg gjennom livet, og vi anser kroppsøvingfaget som en god arena der de kan utvikle gode verdier som de kan ta med seg videre. Vårt utgangspunkt er heller ikke å finne et svar, men å belyse og reflektere over hvordan elever opplever undervisning, og hva undervisning kan bidra til i elevenes læringsprosesser.

## 1.2 Forskningsområdet

Vi forstår fenomenet danning som en kontinuerlig prosess gjennom hele livet, og noe som ikke har en slutt eller noe vi blir ferdige med. Ifølge Sæle og Hallås (2020) må elevene øve på det å ta stilling til innholdet i undervisningen og reflektere over sin danning og sin forståelse av danning for å gi det mening. Danning er ikke et resultat som kan måles, det er erfaringer personer gjør seg over tid (Sæle & Hallås, 2020, s. 157). Dermed er det vanskelig å vite om elevene opplever danning i undervisningen, noe som fører til at vårt utgangspunkt er å prøve å legge opp til at elevene må ta stilling til, og reflektere over handlingene de gjør.

Å legge opp til undervisning der selvet (subjektet) trer frem er ingen enkel oppgave, men nødvendig dersom man skal snakke om faget som et lærings- og danningsfag. I boka til Sæle

og Hallås (2020) har de subjektet som en av tre komponenter ved danning. Vi er nysgjerrige på om vi gjennom undervisning og vårt valg av forskjellige aktiviteter, kan legge opp til at elevene kan ta opp «i seg» noe av det danningsperspektiv som kan tre frem i undervisningen.

Det unike med faget kroppsøving er at elevene blir invitert til å bruke hele kroppen. Sæle og Hallås (2020) mener at i kroppsøving skal elevene lære både om kroppen og med kroppen. Det kommer frem at interessen for danning som et pedagogisk sentralbegrep har økt de siste årene (Foros, 2012). Sæle (2017) tar opp at hver danningstradisjon knytter seg til ulike kunnskaper, praksiser, holdninger og verdier som gjør seg gjeldende i et samfunn (Sæle, 2017, s. 14). Begrepet danning har ulike forståelser, det er avhengig av hva fagfelt og kulturtradisjoner en forholder seg til. Danning og dannelse er begrep som brukes ofte om hverandre. Sæle og Hallås (2020) forstår danning som en vedvarende prosess, der dannelse forstås som et produkt.

Sæle (2017) forteller om at dannelse i en skolekontekst gjelder skolens didaktiske og pedagogiske tenkning og virksomhet, hvor han henviser til Engebretsen (2016) som skriver «Dannelse er et didaktisk begrep». Engebretsen skriver videre «Dannelsesbegrepet krever aktiv refleksjon over, og bevisstgjøring av, grunnleggende verdier, menneskesyn og samfunnssyn som får konsekvenser for undervisning og all virksomhet i skolen». Her hevdes at dannelse omfatter en videre grunnlagstenkning som er opptatt av hva som er det gode samfunn, og hvordan danne gode samfunnsborgere (Sæle, 2017, s. 16).

Likevel er det lite empiriske studier som forteller noe om elevers erfaringer av danning i kroppsøvingfaget. Det er forskning gjort av blant annet Moen m.fl. (2018) som viser at det fortsatt er fokus på aktivitet i faget, og at det er slik kroppsøvingslærere praktiserer faget. Her stiller vi spørsmål til hvilke plass danning har i skolen og i kroppsøvingfaget.

Kroppsøving er en arena der det er mye læring i samhandling med andre. I boken sin skriver Schjelderup (2015) om sin forståelse som går ut på at barnet skal bevisstgjøres ved å reflektere over erfaringer, og at barn utvikler evnen til refleksjon først og fremst i samspill med andre. Hun skriver at gjennom utforskning, lek, samtaler og samhandling skaper barnet mening i sine erfaringer, utfordrer dem og formulerer sine egne synspunkt (Schjelderup, 2015, s. 7–8). Gjennom gode danningsprosesser forstår barnet seg selv, andre og vår felles verden, slik at de selv kan velge hvordan de vil tenke, handle og være. Danning innebærer å

bli seg selv som menneske. Danning handler dermed om å kunne utvikle evnen til selvstendig tenkning, søke kunnskap og reflektere og vurdere vedtatte sannheter (Schjelderup, 2015, s. 7–8).

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

Å utdanne seg til kroppsøvingslærere innebærer å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse på elevers læring og danning i kroppsøving (Sæle & Hallås, 2020, s. 138). Selv om det har vært søkelys på danning i skolesammenheng, har det vært utfordrende å vite hvordan danning gjenspeiles i praksis. Både fra forskning og egne erfaringer i kroppsøvingfaget, kan det virke som at planlegging av undervisningen handler mer om å velge riktig aktivitet til timen, og mindre om hvordan læreren kan fremme dannelsesaspektet i undervisningen. En slik vektlegging fører til at faget kroppsøving mister sin fulle verdi og potensiale. I dagens samfunn, med stor vekt på kunnskap, opplever vi en tendens til å «snakke faget ned», ved en snever forståelse rundt faget som knytter det til aktivitet og ikke til grunnleggende læring – og kunnskap. I debatten om kroppsøvingfaget kommer Engelsrud, Hallås, Kjerland og Sæle (2021) ut med en kronikk, der de uttaler at:

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

Her legger vi merke til at faget fremsnakkes som et lærings og dannelsesfag, og at forfatterne argumenterer mot en tradisjonell undervisning med overvekt av ballidrett og konkurransepreget aktiviteter. I et tilsvarende innlegg i Utdanningsnytt skriver Sæle (2017b) at:

*Det er bra med gymlærere som brenner for idretten og som kan formidle gode tekniske øvingsbilder, men skal man lykkes med å praktisere kroppsøvingfaget som et lærings- og dannelsesfag, bør læreren også evne å «komme bak» teknikken, og inn til den enkelte elevs livsverden, til deres erfaringer og opplevelser med kroppsøvingfaget (Sæle, 2017b).*

Vi stiller oss på linje med de som tar til orde for å praktisere kroppsøvingfaget som et lærings og dannelsesfag. Som allerede sagt forstår vi at grunnleggende sett handler om noe mennesker erfarer over tid, som gjør at man utvikler en forståelse for seg selv og sin egen posisjon i verden. Danning er noe som må gis en plass i livet til elevene, og derfor vil vi prøve å



gi det en plass i måten vi underviser i kroppsøving. På grunnlag av dette har vi utarbeidet forskningsspørsmål som lyder som følger:

- Hva kjennetegner eleveres erfaringer fra et undervisningsopplegg der danning i kroppsøving prøves ut
- På hvilken måte er elevenes refleksjoner og erfaringer med på å utvide vår forståelse av hvordan danning trer frem i kroppsøvingsundervisningen

Gjennom dette prosjektet ønsker vi å utvide forståelsen vår for hvordan vi kan gi rom for at danning skal tre frem i kroppsøvingsundervisning. Vi ønsker å «komme bak» teknikken og inn til elevene gjennom deres erfaringer og opplevelser.

### 1.3 Styringsdokumenter

Danning har, som allerede antydnet, stått sentralt i skole og utdanning. Læreplanen er styringsdokumenter for det som skal skje i skolen, og skal tolkes og operasjonaliseres av lærere (Sæle & Hallås, 2020, s. 53). Grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen gjennom hele grunnopplæringen, går ut på at skolen har ansvar for danning og utvikling av kompetanse hos deltakere i grunnopplæringen. Alle som jobber i grunnopplæringen må la dette grunnsynet prege planlegging, gjennomføring samt utvikling av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom masterstudiet har vi tatt utgangspunkt i både LK06 og LK20, der tema danning er gjennomgående. I LK20 kan det virke som om danning ikke bare har blitt videreført, men kanskje til og med forsterket. Det kommer tydelig frem i kapitlet i «Overordna del» og avsnittet om «Fagets relevans og sentrale verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I overordna del av læreplanverket kommer det klart frem at skolen både har et utdannings- og dannelsoppdrag. Dette er samfunnsoppdrag som skal gi elevene et godt utgangspunkt for deltakelse både i utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Det står «*Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ifølge læreplanen skjer danning når elevene får ny kunnskap og innsikt gjennom opplevelse og praktiske utfordringer, både på egenhånd og sammen med andre. Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver enkelt mulighet til å utvikle sine evner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Et annet samfunnsoppdrag skolen har blitt tildelt, kommer frem i St.meld. nr. 31

der det står at utdanningssystemet må ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette samfunnsoppdraget tar også Haugan (2019) opp i sin artikkel. I forskningen kommer det frem at skolen har en tendens å forsterke de sosiale forskjellene og bidra til sosial reproduksjon av ulikheter. Det viser seg at på skoler som ligger i høystatusområder fokuserer de på det faglige, mens i lavstatusområdene blir fokuset rettet mot det sosiale (Haugan, 2019).

I LK20 under fagrelevans og sentrale verdier, står det at «*kroppsøving tar vare på tradisjonelle bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer og til eksperimentering og kreativ utfolding i alternative bevegelsesformer*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Læreplanen tar opp at faget skal formidle tradisjonelle former som «*lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter*» som «*er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet*», samtidig som det skal forholde seg til nye, innovative bevegelseskulturer som er kommet til (Sæle & Hallås, 2020, s. 140).

I stortingsmeldinga Læreren – rolla og utdanningen kommer det frem at å «*bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon*» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 43). I denne konteksten skal elevene få anledning til å øve seg på å ta stilling til innholdet i undervisningen og reflektere over denne. Denne intensjonen finner vi også i fagplanene for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I dette kapitlet har vi redegjort for hvordan danning blir omtalt i ulike styringsdokumenter. En sak er hvordan faget er skrevet fram i planer, noe annet er hvordan faget praktiseres. Vi ønsker å undersøke hvordan man kan praktisere faget slik styringsdokumentene omtaler fenomenet danning.

### 1.5 Vitenskapsteoretisk posisjonering

I dette delkapitlet skal vi redegjøre for valget med å plassere oppgave under en hermeneutisk tilnærming, og hva det faktisk betyr for vår oppgave. Mye av vår tilværelse som mennesker handler om å prøve å forstå ulike meninger og handlinger. Vi prøver å forstå andre mennesker, hva de sier og gjør, hvorfor været blir som det blir og hvorfor folk driver idrett. Dette konstante ønske om å forstå alt rundt oss, er det hermeneutikken som har tatt størst konsekvens av og der er derfor vi plasserer vår oppgave under en hermeneutisk tilnærming

(Harstad, 2022, s. 75). I forkant av vår oppgave måtte vi finne ut hva vi var interessert i å finne ut mer om, og kom fram til at det var elevenes forståelse av danning i faget kroppsøving. Hermeneutikk oversettes til fortolkningslære, og som en slags overlevering av mening, i dette tilfelle fra elevene til oss som forskere (Harstad, 2022, s. 76).

I kvalitative forskningsmetoder er ikke målet å forklare, men heller å utvikle forståelse. Vi hadde en tanke med de ulike undervisningsoppleggene vi la opp til i vårt forskningsprosjekt, og vi hadde noen ideer som vi selv hadde kommet frem til i forkant. Forforståelsen vår var sentral da vi planla opplegget, mens gjennomføringen var rettet mot at vi ønsket å forstå elevenes opplevelse av dannelsenaspektet i kroppsøving. I vårt opplegg var vi interessert i å finne ut hvordan elevene ville skape sin egen forståelse. Vi valgte å utvikle et materiale basert på at elevene skulle skrive ned tanker i notatbøker vi delte ut i første undervisningstime. Vi ønsket å gi elevene rom for å kunne reflektere over egne tanker og erfaringer. Vi håpet dette kunne føre til at elevene fikk en relasjon til prosjektet i større grad enn hvis vi skulle hatt muntlige samtaler der de skulle dele sine refleksjoner i plenum. På denne måten kunne de også holde sine refleksjoner privat, og ingen andre enn oss ville kunne lese elevenes svar.

Vi kan ikke vite om vi har forstått elevenes svar slik som elevene mente å fremstille det, men vi har tolket elevenes refleksjoner i lys av vår forforståelse av fenomenet. Vi har vært opptatt av å forstå det elevene skriver som deres erfaringer. Dette er i tråd med Gadamer sitt perspektiv av hermeneutikk der målet er å få fenomenet i tale. I vårt tilfelle betyr dette å få elevene i tale ved å utfordre de til å skrive om tanker og erfaringer. Vi observerte også situasjonene som oppsto i undervisningstimene, noe som krevde at vi som forskere måtte ta i bruk oss selv i arbeidet med å forstå elevenes handlinger og deres refleksjoner over handlingene. I vår oppgave bruker vi begrepet materialet for enkelhetsskyld, men Gadamer ville ikke snakket om det på denne måten. Han ser på det som å få til et møte mellom den som vil forstå, og det som skal forstås (Harstad, 2022, s. 76-77). Det er også utgangspunktet vårt; hvordan vi kan øke vår forståelse av fenomenet danning i kroppsøving ved å lese elevenes refleksjoner og observere undervisningen. Deretter analysere disse sammen og kunne finne ut mer om hvordan vi forstår danning i kroppsøving når vi setter det elevene skriver inn i oppgavens perspektiv.

I hermeneutiske studier legges det stor vekt på at forskernes forforståelse gjøres synlig, ikke bare den forståelsen som blir etablert under studien. Denne forforståelsen bruker forskeren

som et nyttig grunnlag for sin forståelse av aktørene og deres handlinger (Grønmo, 2016, s. 394). Forskeren forstår aktørene og deres handlinger som deler av en mer omfattende helhet, og i Grønmo (2016) leser vi at hermeneutiske analyser gjennomføres ved å pendle mellom delforståelse og helhetsforståelse. Pendlingen skjer også mellom forståelse og forforståelse. Dette fører til at ved å forstå deler av fenomenet på bakgrunn av sin forforståelse, for deretter å se dette i relasjon med fenomenet i sin helhet, vil dette føre til en sirkelbevegelse. Vi har forsøkt å forstå fenomenet danning i mindre biter, ut fra vår forforståelse av fenomenet, for å lettere kunne bruke dette opp mot svarene vi får inn fra elevene og se det i det store bildet, som her er undervisningssituasjonen.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

I dette delkapittelet skal vi legge frem oppgavens oppbygning. Oppgaven startet med en presentasjon av vår selvbiografiske situering som bakgrunn for valg av tema, der vi la frem hvorfor dette er et tema vi interesserer oss for og ønsker å finne ut mer om. Ut ifra forskningsområdet, der vi argumenterer for hvordan oppgaven har relevans for vårt arbeid med kroppsøving i skolen, kommer vi fram til vårt forskningsspørsmål som vi er nysgjerrige på å utforske. I dette kapittelet begrunner vi også vår vitenskapsteoretiske posisjonering, som gjennom hele oppgaven følger en hermeneutisk tilnærming. Dette gjør vi for å begrunne utgangspunktet for oppgaven og hvordan vi har valgt å posisjonere oss i forhold til forskning og forståelse av funn.

Deretter tar vi opp noen sider ved dannelseshistorien til kroppsøvingsfaget, og hvordan fenomenet har blitt forstått og praktisert igjennom tidene. Danning har vært en del av skolen og kroppsøvingsfaget i lang tid, men har vært fremtredende på ulike måter. Dette bruker vi som utgangspunkt for å trekke frem tidligere forskning og teori, og det kommer frem hvorfor vi ønsker å fortsette arbeidet med danning i kroppsøving.

Videre viser vi til tidligere forskning der vi belyser hva for slags forskning som er gjennomført innenfor tema danning, som vi bruker som begrunnelse for hvorfor det trengs mer forskning innenfor fenomenet. I kapittelet om tidligere forskning belyser vi hvordan kroppsøvingsfaget har vært forstått som et helse- og aktivitetsfag og fagets tilknytning til den frivillige idretten.

I teorikapittelet tar vi for oss teorier og begreper som bidrar til å forme våre «briller» på danning, og hvordan vi tenker om undervisning. Vi kommer inn på Parks-Eichmann

paradokset og Hannah Arendt sine begreper, agere og reagere. Videre tar vi for oss hvordan vi vektlegger subjektet i dannelsesprosessen og vi går inn på fellesskapstanken, og viktigheten av denne. Det er naturlig at elever søker til et fellesskap, derfor tar vi for oss betydningen av dette i forhold til målet om å utvikle subjekter med egne meninger.

I metodekapittelet legger vi frem hvilke forskningsdesign og metode vi brukte til å gjennomføre vår forskning, og begrunnelsene for valgene. Vi presenterer hvordan vi utarbeidet og utførte vår studie, med bakgrunn i vår forståelse. Vi redegjør videre for hvordan vi arbeidet i analyseprosessen av materialet, og hvilke valg vi tok der. Til slutt presenterer vi de etiske dilemmaene vi sto ovenfor i vår oppgave.

I resultat og drøftingskapittelet presenterer vi funnene fra analysen og drøfter de i lys av teorien vi valgte. Her bruker vi vår egen forståelse av funnene for å belyse danningen vi opplever at skjer. Dette kapittelet legger til grunn for å kunne svare på første forskningsspørsmål, nemlig «Hva kjennetegner eleveres erfaringer fra et opplegg om danning i kroppsøving».

I kapittel 7.0 Avsluttene refleksjoner bruker vi kapittel 6.0 til å svare på forskningsspørsmålene. Etter at vi har belyst og besvart første forskningsspørsmål ut fra materialet vi innhentet fra elevene, besvarer vi siste del av forskningsspørsmålet, «På hvilken måte er elevenes refleksjoner og erfaringer med på å utvide vår forståelse av hvordan danning trer frem i kroppsøvingundervisningen". Her bruker vi elevenes erfaringer og vår forståelse av de, til å utvide forståelsen vår for hvordan man som kroppsøvingslærer kan skape rom for danning i undervisningen.

Vi redegjør deretter for hvordan vi selv har arbeidet med oppgavens kvalitet, og hvilke tanker vi har gjort oss. Ved å se vi på vår egen oppgave med et kritisk blikk, har vi oppdaget nye aspekter av forskningsprosjektet, som har gitt oss et annerledes syn enn vi hadde i starten av prosjektet. Det å skulle arbeide med et så stort prosjekt over tid, medfører at vi stadig har utviklet ny kunnskap som gjør at hvis vi skulle gjennomført prosjektet på nytt er det deler vi ville endret på.

Helt til slutt, tar vi for oss hvordan vi kan arbeid videre etter endt masterprosjekt. I kvalitative undersøkelser er det ikke et mål å komme frem til en konklusjon, men å sitte igjen med kunnskap vi kan dra nytte av videre i vår profesjonsutøvelse og bruke som grunnlag for videre

arbeid innenfor tema. Vi brukte egne refleksjoner rundt funnene vi har gjort i analyseprosessen til å se på hvordan vi som lærere kunne bruke elevenes erfaringer og de erfaringene vi selv sitter igjen med i etterkant til å utvide kunnskapen rundt fenomenet danning i kroppsøving.

## 2.0 Danningshistorie i kroppsøvingsfaget

For å bedre forstå posisjonen faget har i skolen i dag, har vi valgt å ta med danningshistorien i kroppsøvingsfaget. Vi bruker denne historien som kontekst for hvordan faget er forstått den dag i dag, og dets relevans i dagens skole og kroppsøvingsfaget. Vi går inn på allmenndannelse, nærmere bestemt hva allmenndannelse i kroppsøvingsfaget er fremstilt som. Videre tar vi for oss kroppsøvingsfagets egenart og plass i skolen. For å forstå utgangspunktet for kroppsøvingsfagets plass, vil vi gå helt tilbake til gamle Hellas og antikken. Vi vil forsøke å trekke noen linjer mellom dagens kroppsøvingsfag og gamle Hellas og antikkens praksis, og utforske hvordan de olympiske leker og samfunnet har vært med på å skape danningdiskursen i kroppsøvingsfaget. Det å ta opp noen historiske kilder i danningdiskursen vil gi oss en bred forståelse av betydningen av danningbegrepet og dets relevans i dagens kroppsøvingsfag. Dette ønsker vi å vite mer om, for å kunne bruke denne konteksten til å forstå bakgrunnen for at lærere fortsatt praktiserer faget med lite fokus på danningen slik det er forstått læreplanen.

Våre hovedreferanser i dette kapittelet er Ove Sæle og hans bok om danningperspektiver i kroppsøving, Telhaug sin bok *Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, Standal & Rugseth sin bok *Inkluderende kroppsøving* og Ove Sæle & Oddrun Hallås sin *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. I tillegg til disse har vi benyttet oss av flere andre referanser i noe mindre grad for å skrive mer utfyllende.

### 2.1 Fra gamle Hellas til LK20

Kroppsøvingsfaget kan trekke linjer helt tilbake til gamle Hellas og antikken. Går vi tilbake til gamle Hellas brukte de ord som Padeia når de snakket om å oppdra barn, og Padeia er et godt kjent ord selv i dagens danningdiskurs. Padeia var et gresk substantiv som ledet bort fra verbet paideuein som betydde «å oppdra barn». Padeia ble forstått som både en pågående og fremtidig dannelsesstilignelse og en fortidig dannelses, noe man allerede hadde tatt del i, siden man var født inn i et samfunn med gitte, kollektive holdninger, normer og verdier der

danningens målsetning var å realisere det gode mennesket og det gode samfunn (Sæle, 2017, s. 61).

Et annet begrep som var nært forbundet med det greske *padeia* var *arete*. Det lar seg ikke direkte oversette til norsk, men blir noen ganger oversatt med dygd eller dyd (Sæle, 2017, s. 63). En kan si at *arete* var et sett av dannelseskvaliteter som greker kunne besitte, samtidig som det var noe en gjennom hele livet prøve å jobbe mot, som gjorde det til et ideelt dannelsesprosjekt. Siden dette var et svært vidt dannelsesbegrep, ble det ofte forbundet med flere og forskjellige konnotasjoner knyttet til moralske kvaliteter. Ord som: utmerke seg, enestående, overlegen og brilliant ble brukt for å beskrive *arete*.

Kroppsøving ble et obligatorisk fag i norsk skole i 1889, nesten 150 år etter Norge fikk sin første skolelov i 1739. Før det het kroppsøving ble faget kalt Gymnastikk, noe det av og til den dag i dag fortsatt blir. Sæle (2017) tror mye av det har sin grunn i at faget bygger på antikkens gymnastikk. Dannelsesidealet har hentet inspirasjon fra antikken der selvdisciplin, allsidighet og karakterutvikling var i sentrum. Rønbeck & Rønbeck (2012, s. 118) nevner filosofen Platon som en anerkjent frontperson i utviklinga av kroppsøvingsfeltet, med begrunnelse i at den greske staten vektla gymnastikk som et avgjørende dannelsesfag. De mener at gymnastikk har vært sentralt, statlig anlagt helt fra antikken av og frem til moderne tid. Det har vært et offentlig dannelsesprosjekt som har påført en bevisst makt- og disiplineringsstrategi på kroppens område, der motivet har vært militær og moralsk karakter (Sæle, 2017, s. 72).

I fagets tidlige historie var kroppsøving primært assosiert med nasjonale, militære formål og ble betraktet som en viktig del av en disiplinert dannelsesprosjekt. I denne perioden kunne kroppsøvingsfaget ligne på et militært treningsprogram som skulle lære disiplin og styrke for å styrke nasjonens forsvar. Det var vanlig å inkludere øvelser som skyting, oppstilling, marsjering og andre militære teknikker i undervisningen. Hensikten var å kvitte seg med latskapen og forme gutter om til dyktige soldater, en tydelig og normativ disiplinerende danningstenkning (Sæle, 2017, s.74).

Etter hvert fikk Ling-gymnastikken sin plass i kroppsøvingsfaget etterfulgt av lek, idrett og friluftsliv. Det var et gymnisk ideologisk og praktisk dannelseskonsept som bygde på romantikkens helhetlige tenking om mennesket (Sæle, 2017, s.76). Ved siden av turn og militære øvelser drev man også den gang med ulike former for lek, noe som økte utover i

perioden. Augestad (2003) beskriver i sin forskning at lek kom til uttrykk i form av ulike småleker, ballspill eller idrettsleker.

Utover 1900-tallet fikk fotballen en større innpass i skolen. I starten ble den sett på som en voldelig sport, men etter hvert så man danningspotensialet lagidretten fotball hadde i seg. Det ble på lik linje med ski, turn gymnas, svømming og friidrett praktisert i skolen, da flere så på fotball som en «sunn og fysisk aktivitet» (Sæle, 2017, s. 77).

Skigåing var klart den viktigste uteaktiviteten, men natur- og friluftsliv ble etter hvert faste innslag i skolen. Både Ling og fotball var opptatt av aktivitet i naturen da naturen ble sett på som en viktig danningsarena. Det å drive med aktiviteter ute i det fri var i starten nødvendig da det ikke var gymsaler, men nå ble det praktisert ut fra en klar naturromantisk danningstanke (Sæle, 2017, s. 79).

Selv om kroppsøvfaget har eksistert i skolen fra 1700-tallet var det ikke før 1889 det ble obligatorisk for jentene i byskolen, og noe senere for jenter på landsbygda. Tidligere var gymnastikk forbeholdt gutter ut fra tanken om at det kun var gutter som ble soldater. Selv om det hadde blitt obligatorisk for jentene, var de fortsatt adskilt fra guttene. Grunnen for det kunne være bekledningen til jentene, at de hadde for trange skjørt, noe som gjorde det vanskelig å utføre enkelte øvelser. De fleste øvelsene var like, utenom noen militærøvelser som fortsatt var forbeholdt guttene (Sæle, 2017, s. 80).

Det var ikke før finnen Elli Björkstens utviklet et program som fikk navn bevegelsesgymnastikk jentene fikk sin egen gymnastikk. Innholdet i programmet var mer rytme, musiske og estetiske øvelser, tilpasset datidens kjønnede danningssyn der kvinnen skulle lære «å føle seg lett og grasiøst» (Sæle, 2017, s. 80). Hensikten med programmet var å danne jentene til å bli hustruer og mødre, de var ikke ment å drive med aktiviteter som kunne få konsekvens for evnen til å føde.

I perioden 1930-1970 mener Augestad (2003) at kroppsøvfaget går fra å være dannelsesorientert til å bli helseorientert. Det skiftet navn fra gymnastikk til kroppsøving og fokuset gikk over på hygiene- og renslighetstenkning og en «mekanisk» tilnærming til elevene, der de ble oppfattet som objekter. Faget var ikke lengre militært, og danningdiskursen bevegde seg over til et helsediskurs. Det gikk igjen i utformingen av garderobene og gymsalene. Sæle (2017) stiller spørsmålet om hvorvidt man kan kalle denne perioden for et



dannelsesdiskurs og mener det er avgjørende om hva man legger i begrepet «danning». Han selv mener at datidens helsediskurs kan tolkes som en dannelsesdiskurs, da det hele tiden var tale om å forme elevene ut fra gitte dannelsesidealer (Sæle, 2017, s. 82).

Fra 1970 og utover får de norske mønsterplanene for grunnskolen flere revisjoner. Da de tidligere planene satte søkelys på å utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter innenfor faglige disipliner, har de senere planene gått tilbake til dannelsesperspektivet.

Det kan virke som om danning ikke bare blir videreført, men også forsterket i LK20. Sæle og Hallås (2020) trekker frem de tverrfaglige temaene der livsmestring er et nøkkelbegrep rundt den helhetlige tankegangen rundt danning. Dannelse, danning, allmenndannelse og allmenndanning brukes ofte som synonymer i norsk skole og utdanning (Telhaug, 2011, s. 218).

## 2.2 Allmenndanning

Videre i dette underkapittelet skal vi se på begrepet allmenndannelse og dets posisjon i faget kroppsøving. I avsnittet hentet ut fra utdanningsdirektoratet (2012) kommer det frem at kroppsøving er et allmenndannende fag, men hva menes med allmenndanning?

Allmenndannelse er en viktig del av utdanningen til en person. Marc Esser-Noethlichs snakker om allmenndanning i boka til Standal og Rugseth (2021) som en grunnrett, at alle skal få muligheten til en utdanning. Sæle og Hallås (2020) oppfatter allmenndanning å gjelde en form for minste mål av allmennkunnskaper, og en være- og tenkemåte som resultat av oppdragelse, miljø og utdanning, og som ansees å burde være felles for alle medlemmer av et samfunn. Ifølge Hagtvet og Ognjenovic (2011) er det en prosess som skal utvikle de ferdighetene og kunnskapene en person trenger for å fungere godt i samfunnet. Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Derfor er det viktig at skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv. Grunnet et kunnskapsintensivt og spesialisert arbeidsliv, ny teknologi og betydningen av den enkeltes allmenndanning, gjør at alle elever trenger å utvikle solide faglige kunnskaper og ferdigheter i skolen (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 13).

Disse ferdighetene skal kunne bidra til at de mestrer livet og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. I *St. Meld 28* står det at generell del av læreplanen skal legge vekt på at opplæringen skal gi elevene god kompetanse. «*Den skal reflektere grunnopplæringens*

*allmenndannende funksjon, det vil si en opplæring som stimulerer til elevens deltakelse i arbeids- og samfunnsliv [...]» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 21). Videre i stortingsmeldinga står det at «Skolens læringsoppdrag og dannelsesoppdrag henger tett sammen, og grunnleggende ferdigheter er viktige forutsetninger for allmenndannelsen» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 30). Ifølge Gudmund Hernes er allmenndannelse er det motsatte av tomme blikk, gapende munn, grøtet mumling og løst snakk. Han mener at allmenndannelse vil si å tilegne seg de generelle for å kunne forsvare det spesifikke (Ognjenovic & Hagtvat, 2011, s. 82). Hva vil allmenndanning si i kroppsøvingfaget?*

### 2.2.1 Kroppsøving som allmenndannende fag

Sæle og Hallås (2020) er blant flere av de som deler forståelsen om at kroppsøvingfaget er et allmenndannende fag. De mener at i kroppsøving skal elevene lære både om kroppen og med kroppen. Gjennom kroppsøvingfaget skal elevene være fysisk aktive, men det skal skje i en større læringskontekst der de skal øves på å ta stilling til innholdet i undervisningen og reflektere over denne (Sæle & Hallås, 2020, s. 34).

Sæle (2017c) stiller seg spørrende til hva som menes med at kroppsøving skal være et allmenndanningsfag. Han ser nærmere på den tidligere kroppsøvingfagets planverk, LK06, der det tydelig blir poengtert at faget er et allsidig dannelsesfag. Det trekkes fram et sitat fra Utdanningsdirektoratet (2012) hvor det står: *«Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvingen til en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse» (Utdanningsdirektoratet 2012).*

Sitatet tar han med for å indikere at fagets allmenndannelse berører flere aspekter ved elevenes læring og utvikling. Hvor han henviser til Engebretsen (2016) som understreker at dannelsens tematikk er didaktikk i vid forstand, en tanke om at holdninger, verdier, syn på menneske og samfunn som i neste omgang får konsekvenser for hvordan fag og skole drives (Sæle, 2017, s. 16).

Sæle (2017c) mener at kroppsøving skal være et bevegelsesfag og et kroppslig læringsfag, med vekt på både det sosiale der han viser til deltagelse og samarbeid, det refleksive aspektet rundt kritisk tenkning om kropp, og bevegelse i kultur og samfunn. Han mener også at helse,

natur og allsidig bevegelseskultur skal vektlegges. Videre viser han til de at tre tverrfaglige temaene: bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring skal gjelde for kroppsøvingfaget. Kjerneverdien her får fram at faget er et allmenndannende fag (Sæle, 2017, s. 17).

### 3.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal vi utbrodere hvordan vi fant tidligere forskning, og hvorfor vi mener disse er relevant å benytte i vår oppgave. Vi starter med å redegjøre for søkeprosessen, for så å presentere forskningslitteraturen vi har funnet på feltet.

I søkeprosessen startet vi med å gjennomføre et litteratursøk i databasene Oria.no og Google Scholar. Vi benyttet oss av søkeord som: *danning, Bildung og elevers erfaringer* for å søke etter forskning som omhandler første del av forskningsspørsmålet vårt, hva som kjennetegner elevers erfaringer fra ett undervisningsopplegg der danning prøves ut. Ut fra søkeord som disse fant vi ingen empiriske studier som omhandler elevers erfaringer med danning i kroppsøvingfaget. Vi måtte derfor utvide søke vårt til å se på læreres forståelse av faget. Dette ønsket vi å se på i lys av andre del av vårt forskningsspørsmål, som handler om hvordan vi som lærere ønsker å utvide vår forståelse av hvordan danning trer frem i kroppsøvingundervisningen. Da brukte vi søkeord som: *læreres erfaring i kroppsøving, aktivitet, undervisning, kroppsøving som helsefag og kroppsøving som idrettsfag* i ulike sammensetninger. Inklusjonskriteriene var at studiene var gjennomført i en norsk skolekontekst, og at de viste hvordan faget er forstått og praktisert i skolen. Vi mente det var relevant å ha med hvordan lærere forstår faget, da dette påvirker elevers erfaringer fra kroppsøving i stor grad og gir oss ett godt bilde på hvordan faget praktiseres, sammenlignet med hvordan vi forstår danning i faget.

I søkeprosessen fant vi forskning gjort av Moen m.fl (2018) og Aasland og Engelsrud (2017) som tyder på at idretten og dens normer fortsatt står sterkt i faget den dag i dag, og at det er denne forståelsen av faget som preger praktiseringen av undervisningen til mange kroppsøvingslærere. Vi fant også forskning gjort av Mong (2019) som undersøker hvordan kroppsøvingslærere forstår helse. Vi brukte boken til Berg (2021) som utgangspunkt, der vi fant hennes doktorgradsavhandling hvor hun blant annet tar opp kroppsøvingslærernes syn på faget. Formålet med dette kapitlet er å undersøke studier som belyser hvordan

kroppsøvingslærere i skolen fortsatt forstår faget som et helse- og aktivitetsfag. Vi tar for oss disse studiene for å kunne drøfte funnene våre i lys av denne forståelsen av faget, og bruke dette for å underbygge aktualiseringen av vår oppgave.

### 3.1 Kroppsøving praktisert som et helsefag

Ifølge undersøkelser av kroppsøvingslæreres forståelse av helse (Mong, 2019), er helse et fenomen der lærere inkluderer både fysisk, psykisk og sosial helse. I undervisningen kommer det frem at lærerne vektlegger den fysiske dimensjonen noe mer, noe som vil minske forståelse om helse for elevene. Berg (2021) tror det har med dagens dominerende helsediskurs, både i kroppsøving, skole og samfunn, nemlig at den baseres på forestilling om befolkningens økende stillesittende livsstil, og relateres først og fremst til risikoen for overvekt, fedme, epidemi og livsstilssykdommer (Berg, 2021, s.24).

At kroppsøvingsfaget domineres av en aktivitetsdiskurs, er i tråd med annen forskning, og kommer til uttrykk på ulike måter. I doktorgradsavhandlingen til Svendby (2013) «Kan og vil-studien» erfarer og mener kroppsøvingslærere at faget skal inneholde et bredt spekter av aktiviteter (Berg, 2021). Dette blir uttrykt direkte som et mål for kroppsøvingsfaget. Når forskeren stiller lærerne i sitt utvalg spørsmål om innholdet i faget, svarer lærere at faget skal inneholde flere ulike aktiviteter (Berg, 2021, s. 46). Samtidig blir aktivitetsdiskursen synlig gjennom kroppsøvingslærernes oppfatning om at det er viktig at eleven er i mest mulig aktivitet. Ene læreren forteller at målet hennes med undervisningen var «mest mulig aktivitet for flest mulig i en kroppsøvingstime».

Det moraliserende aspektet i Kan og vil-studien (2013) ligger i at oppfatningen er at barn og unge nå til dags er late og sitter mye stille. I en ny nasjonal kartleggingsstudie gjennomført av Steene-Johannessen m.fl. (2019) på barn og unges fysiske aktivitet knytter de ungenes inaktivitet opp mot hvor opptatt de er av skjermaktiviteter. Her finner de ut at hverdagene består i hovedsak av stillesittende aktiviteter (Steene-Johannessen m.fl., 2019). Lærerne og foreldrene i Kan og vil-studien oppfatter viktigheten av faget da det er med på å sikre at elevene er i bevegelse i hvert fall en gang i uken (Berg, 2021).

Berg (2021) konkluderer med at lærerne forstår kroppsøvingsfaget som et aktivitetsfag, da de mener det viktigste er at faget inneholder mange forskjellige aktiviteter. Hun stiller seg kritisk til det. Hun prøver å forklare lærernes forståelse, om at det bygger på en oppfatning av at

kroppsøvingstilbudet med mange aktiviteter vil gi flere elever muligheten til å finne noe de liker, og at dette forhåpentligvis kan bidra til at de fortsetter med aktivitet resten av livet (Berg, 2021, s. 47). Det gis også uttrykk for at denne typen aktivitetsdiskurs gjør det mulig for flere elever å vise hva de er gode til. Oppfatningen om mest mulig aktivitet er basert på forestillingen om at elevenes aktive deltagelse i kroppsøvingstimene er et skritt i riktig retning for å oppnå god helse, og at det er viktig å utnytte den tiden man har til disposisjon (Berg, 2021, s. 47).

### 3.2 Kroppsøvingsfagets tilknytning til den frivillige idretten

Idretten fikk også en større plass i kroppsøvingsfaget med tett bånd til helsediskursen. Hans Hegna var en forkjemper for å få idretten inn i skolen, først og fremst som et dannelsesprosjekt (Augestad, 2003). Det var viktig at idrettsundervisningen ikke ble utført av amatører, men av lærere som hadde kompetanse i idrettene, samt hygiene og helse. Sæle & Hallås (2020) tar for seg hvordan den engelske sporten med ballspill og henviser til fotball, har fått sitt feste i Norge og står sterkt i det norske kroppsøvingsfaget. I en studie gjort av Moen m.fl. (2018) kommer det fram at faget fortsatt preges av ballspill og grunntrening, der undervisningsmetoden er vektet deduktivt med at læreren viser og forklarer hvordan en skal gjøre ting.

At idrett- og konkurransediskurs fortsatt er dominerende i faget, kan forklares med at både rekrutteringa av kroppsøvingslærere og utdanningen av kroppsøvingslærere blir sterkt preget av og orienteres mot praktiske idrettsferdigheter (Berg, 2021, s. 26). Berg (2021) henviser til Kirk (2010) da kroppsøvingsfagets ide, basert på idrettsteknikk, bygger på antagelser om at barn og unge vil fortsette å drive med idrett og fysisk aktivitet livet ut hvis de opplever å mestre disse ferdighetene (Berg, 2021, s. 26). Derfor kjennetegnes også faget av en aktivitetsdiskurs der elevene introduseres for mange idretter og aktiviteter. I den forbindelsen kan det forstås som viktig å holde elevene i mest mulig aktivitet, noe som støtter opp under praksiser i faget som baseres på en snever helsediskurs. Ironisk nok vil det gå på bekostning av innlæring og utvikling av ferdigheter. Aktivitet, fremfor opplæring, ser derfor ut til å dominere fagets praksis (Berg, 2021, s. 26).

Det er mange fellestrekk mellom den organiserte idretten og kroppsøvingsfaget. Begge har langsiktige mål om å gi elevene grunnlag for å utvikle en fysisk aktiv livsstil, og lære seg kunnskaper de har nytte av resten av livet. Begge har også samfunnsnyttige mål om at

elevene skal lære seg å forholde seg til hverandre i et demokratisk system og at barna skal utvikle seg til å bli demokratiske borgere (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015, s. 35). Mange unge trives godt både i kroppsøvingstimen og med idrett, mens andre trives verken med kroppsøving eller idrett. Sigmundsson & Ingebrigtsen (2015) skriver om elever som er «lite aktive» og argumenterer for at kroppsøvingfaget ikke når disse i tilstrekkelig grad. Dette fører til at det blir en stor glippe mellom de elevene han omtaler som «aktive» og de elevene han omtaler som «lite aktive». Dette fordi elevene som er mest aktive opplever glede og nytte av både organisert idrett og kroppsøvingfaget, mens elevene som ikke er like aktive opplever verken nytte eller glede av noen av delene. Den organiserte idrett er ikke for alle, og det kommer den ikke til å bli. Skolen derimot skal være en arena for alle, og kroppsøvingundervisningen skal oppleves givende for alle elever. Den organisert idretten er konkurransepreget, og det blir fort et stort fokus på det å være god. Han skriver at for de minst aktive er ikke konkurranseformen en egnet didaktisk metode, og at fokuset i kroppsøvingen dermed må gå fra «konkurranse med andre» til «konkurranse med seg selv». De elevene han omtaler som «minst aktive» har mindre tilbud innenfor idretten og derfor er det enda viktigere at kroppsøvingfaget går bort fra idretten, og tilrettelegger for et tilbud som sikter seg mot alle elevene (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015, s. 43).

Det å være god i spill er ofte assosiert med å være teknisk god, ikke bare i den organiserte idretten, men også i kroppsøvingfaget. Målet med kroppsøving, som nevnt tidligere, skal være å gi alle elever best mulig grunnlag for å utvikle seg til demokratiske borgere som kan samhandle med andre, og som har grunnlag for å være i fysisk aktivitet resten av livet. En elev er ikke utlært når den er ferdig med skolegangen, og derfor skal kroppsøvingfaget legge til rette for at elevene fortsetter å utforske det å være i bevegelse på ulike måter som gir de glede. Mikael Quennerstedt (2019) skriver i sin artikkel at han er redd for at både det fysiske og det pedagogiske er på vei bort fra kroppsøvingfaget, i hver sin ende. Han er redd for at idretten og idrettsdiskursen tar over faget, da det er for stor overvekt av idrettsaktiviteter i kroppsøvingen. Han viser til flere studier som legger frem at hovedfokuset til mange lærere i kroppsøvingundervisningen er knyttet til å drive med idrett og sport uten læringsfokuset som er nødvendig i skolen. Han refererer til Kirk (2009) som kritiserer hvordan ulike aktiviteter blir praktisert i kroppsøvingfaget, hvordan typisk kroppsøvingundervisning handler om øving og repetisjon av ulike teknikker, både individuelt og i grupper. Kirk (2009) mener at

kroppsøvfaget kan ses på som «physical education-as-sport-techniques» som han kaller det på engelsk. Han kritiserer at denne måten å undervise på medfører at undervisningen blir løsrevet fra det helhetlige målet med kroppsøving (Kirk, 2009, s. 3).

Sæle (2017b) sier det er bra med gymlærere som brenner for idretten og som kan formidle gode tekniske øvingsbilder, men legger til at dersom man skal lykkes med å praktisere kroppsøvfaget som et lærings- og dannelses fag, bør læreren også evne å «komme bak» teknikken, og inn til den enkelte elevs livsverden, til deres erfaringer og opplevelser med kroppsøvfaget. Lykkes en som kroppsøvlærere å komme seg «bak teknikken», kan man komme i nærheten av det som til ligger grunn hos Sigmund Loland (2004) når han hevder: «kroppsøving er blant de fag i skolen som ligger nærmest et helhetlig dannelsesideal» (Loland, 2004, s. 24) tre frem.

Som vi leser i denne tidligere forskningen, står idretts- og helsediskursen fortsatt sterkt i faget. Det at det finnes lite empirisk forskning som omhandler danning gir oss et springbrett videre til å forske på dette.

## 4.0 Teori

Howard Becker (1998) forteller sin historie om møte med teori, da han spurte sin foreleser hva teori er. Som svar fikk han: «Teori om hva?». Johannessen (2018) synes svaret er treffende da teori nemlig alltid har en teori *om* noe. Dersom det ikke omhandler noe, er det ikke en teori. I tillegg til at det handler *om* noe, må teori også *bestå* av noe – det må ha et innhold. I boka til Johannessen (2018) tar han utgangspunkt i at teori består av *sett med antakelser*.

I dette kapittelet bruker vi forskjellige teorier for å kunne operasjonalisere fenomenet danning i oppgaven. Vi har tatt utgangspunkt i forskere som Gert Biesta og hans forståelse av danningens tre dimensjoner, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Vi belyser også Parks-Eichmann paradokset, og trekker paralleller til forståelse av hvordan danning fremtrer og kan forstås. En som har forsket mye på Eichmann er forskeren Hannah Arendt, og vi fordypet oss mer i hennes forskning på det å agere og reagere. Vi undersøker dette for å kunne bruke dette til å forstå elevenes handlinger i drøftingskapittelet. Vi har med teori som omhandler eleven som subjekt, både i og utenfor et fellesskap. Fokuset på eleven som subjekt

er noe vi ser er manglende i dannelseshistorien, og akkurat derfor mener vi disse antakelsene er relevant å ha med i vårt teorikapittel.

#### 4.1 Et eksistensielt dannelsesperspektiv

Ifølge Skoglund (2014) er det en dimensjon av danning som er lite belyst. Det gjelder forståelsen av elevene som subjekt, slik det kommer fram i det eksistensielle perspektivet på danning. Skoglund (2014) skriver i sin artikkel at det viktigste å ha med seg når man ser på danning i et eksistensielt perspektiv, er å se på eleven som et subjekt som får være til stede i eget liv og som er aktivt deltakende i egen dannelsingsprosess. En må se på elevenes egne livserfaringer som betydningsfulle i deres nåtidige liv, og ikke kun for videre skolegang. Disse livserfaringene er sentrale for at de skal kunne forstå seg selv i møte med andre, og utforske sin egen livsverden. For oss lærere og andre voksne handler det om å oppmuntre den iboende viljen til selvdanning som alle er født med (Skoglund, 2014). En del av danningens kjennetegn er evne til selvrefleksjon. Danning handler om å reflektere, og da må man ha kunnskap, få innspill og bruke sine tanker til refleksjon i et felleskap med andre mennesker (Sæle & Hallås, 2020, s. 145).

Selv om dannelsesbegrepet er stort og rommer mye, blant annet det å utvikle barna til samfunnsborgere, stiller den eksistensielle forståelsen av danning seg kritisk til å hovedsakelig skulle øke ferdigheter og kunnskaper i et samfunnsnyttig perspektiv. I artikkelen til Skoglund (2014) leser vi om Østrem (2008) som mener alle forsøk på å møte elevene med noe samfunnet mener er viktig å lære, er med på å risikere å være med å definere elevene, og dermed ta vekk deres rett til subjektivitet og medvirkning (Skoglund, 2014).

I kapittelet til Oppedal (2020) leser vi om Biesta (2009) sin flerdimensjonale forståelse av pedagogisk praksis, der han bruker begrepene *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering* for å omtale de ulike dimensjonene. Det er viktig å ha fokus på hvordan disse dimensjonene må ses i forhold til hverandre, og at det ikke er rett og galt å se på utdanning i lys av de ulike. Dimensjonen «*kvalifisering*» handler i vid forstand om at elevene skal erverve kunnskaper og ferdigheter for å kunne bidra i samfunnet. Den andre dimensjonen som er «*sosialisering*» handler om at elevene skal få en innføring i samfunnets tradisjoner og væremåter. Den tredje dimensjonen er «*subjektivering*» som handler om hvordan elevene skal ha friheten til å eksistere som et selv utenfor den sosiale ordenen en kan bli sosialisert inn i. Det handler om



at pedagogikk skal være mer enn en innføring i det etablert samfunn. Biesta (2009) kritiserer utdanning for å ha for mye fokus på de to første dimensjonene, og at «*subjektivering*» får for liten plass i den pedagogiske praksisen (Oppedal, 2020, s.112).

I artikkelen sin bruker Skoglund (2014) forskningen til Biesta der han fremhever at i all pedagogisk virksomhet har den voksne en viktig rolle i å bidra til barnets utvikling og endring. Den voksne utfordres her til å tilføre elevene noe som kommer utenfra, noe som ikke kan bekreftes gjennom det elevene allerede vet. Dette kan være avbrytelser eller inngrep som utfordrer barnet til å se ting fra en annen vinkel eller til å tenke på en ny måte. Hva denne endringen skal være eller hvordan denne endringen skal skje er det ikke noe klart svar på, men det handler om en formidling eller undervisning fra en autoritativ voksen med oppgave om å veilede og støtte elevens utvikling. Her er det viktig at den voksne er bevisst i sin rolle som autoritetsfigur, og ikke bruker denne til å begrense elevens frihet til å utforske (Skoglund, 2014).

#### 4.1.1 Parks-Eichmann paradokset

I denne sammenhengen velger vi å trekke frem Parks - Eichmann paradokset som både Biesta (2020) og Schjelderup (2015) skriver om i sine tekster. Det handler om den fargede kvinnen Rosa Parks og den tyske offiseren Adolf Eichmann. Rosa Parks var en farget kvinne som i 1955 nektet å adlyde bussjåførens ordre om å overlate sitt sete på bussen til en hvit passasjer. Eichmann var en tysk offiser som organiserte og håndterte logistikken av massedepotasjonene av jøder til gettoene og utryddingsleire under andre verdenskrig. I etterkant av krigen tilsto Eichmann alt han hadde gjort, men mente han ikke hadde noen personlig skyld og at han kun hadde fulgt ordre (Sævi & Biesta, 2020, s. 144). Rosa Parks på side sto på sitt og dette førte til at hendelsen trigget boikott av det kommunale busselskapet. Rosa Parks sin handling og bussboikotten er viktig for utviklingen av den amerikanske borgerrettsbevegelsen (Notaker, 2020).

Hvis vi tenker at danning i utdanningen handler om å formidle forutinntatte meninger og holdninger, at elevene lærer det læreren og læreplanen krever, vil Eichmann sin dannelsingsprosess ha vært vellykket. Han fulgte ordre og gjorde slik han ble bedt om, uten å være kritisk og stille spørsmål til dette. Park sin dannelsingsprosess må derimot ha vært en fiasko, da hun valgte å trosse samfunnet og reglene når hun ble sittende på bussen selv om

bestemmelsene sa at hun skulle ha gitt bort plassen sin. Hun visste hva reglene sa og hva som var forventet av henne, likevel sto hun opp for seg selv og hva hun så på urett. Parks sto frem som et «jeg» som sto opp mot det hun mente var urett, selv om bestemmelsene tilsa noe annet. I Eichmann sitt tilfelle overga han sitt «jeg» til styringsmaktene, og fulgte samfunnet bestemmelser ukritisk. Her ser vi tydelig at danning handler om hva slags mennesker som skapes, og at det er mye mer til utdanning enn kunnskap og læringsdiskursen (G. Biesta, 2020, s. 145).

Sæle og Hallås (2020) skriver om filosofen Hannah Arendt som løftet frem det å undre seg som en måte til selvrefleksjon. Selvrefleksjon er et kjennetegn på danning, og den som skal dannes er nødt til å ta i bruk kunnskap og egne tanker. Arendt skrev mye om Parks-Eichmann paradokset som er forklart ovenfor, og her kommer hennes poeng tydelig frem. I Schjelderup (2015) leser vi at hun ikke mente at Eichmann var en ond mann, men at han kun gjorde det som var forventet av han uten å vurdere sine handlinger i et større perspektiv. I følge Arendt var Eichmann fanget i det tankemønsteret som preget hans samtid, som så mange andre enn han også opplevde. Her mener hun at det er gjennom å utvikle selvbevissthet gjennom refleksjon at vi blir ansvarlige og selv velger hvem vi ønsker å være (Schjelderup, 2015, s. 10).

I boken til Schjelderup (2015) leser vi også om Jon Hellesnes sine to former for sosialisering, altså to måter for å bli en samfunnsborger på. Den ene handler om «tilpasning», at man lærer kulturens «spilleregler», uten å se at reglene burde diskuteres og endres. Det handler om at man godtar de rammene samfunnet har satt, uten å stille spørsmål til disse. Den andre formen for sosialisering, nemlig danning, handler mer om utviklingen av evnen til å reflektere over disse rammene og forutsetningene som er bestemt av samfunnet, og å være kritisk til disse. Det handler om å sosialisere elevene til å utvikle dømmekraft, fornuft og individuell autonomi. Elevene må delta i dannelsesprosesser der de må utfordres gjennom spørsmål, og oppfordres til å stilles spørsmål selv. Elevene må lære å handle i et handlingsfellesskap, noe som fører til at de ikke bare viderefører samfunnet, men viderefører og fornyer det.

Vi har valgt å trekke frem disse to formene for sosialisering, da det gir et tydelig eksempel på hvordan danning kan ses på i forskjellig lys. Dette paradokset er for oss et tydelig eksempel på at vi som lærere ikke kan lære elevene å være dannede, og vi ser viktigheten av å utfordre elevene til å være kritiske. Oppfordre de til å tenke over hva som er rett for de, hva som er viktig for dem og at de må stå opp for dette.

#### 4.1.2 Hannah Arendt - Å agere eller reagere?

Arendt mener at det er gjennom handlinger, som den Rosa Parks gjorde, at vi viser oss som unike mennesker. Handlinger som er fordi vi som selvstendige subjekter vil og mener det er rett, og som ikke kun er innlært (Schjelderup, 2015, s. 13). Biesta (2009) har tatt utgangspunkt i Arendt sitt begrep unikheter i sitt arbeid, og særlig denne forståelsen at det er gjennom handling vi avslører unikheter. Han ønsket å la spørsmålet om hva det vil si være menneske, stå åpent, for å unngå at pedagogisk arbeid opptrer som sosialisering. Ved å la nybegynneren tilføre noe nytt til situasjoner, og i det hele det å være menneske, unngår vi det at pedagogikk kun blir en innføring i allerede etablerte samfunn (Oppedal, 2020, s. 118-119).

Samtale, lek og utforskning kan være handlinger hvor slike nye begynnelse kan starte, og det er viktig at elevene får mulighet til dette. For Arendt ligger begrepene handle og agere nært hverandre, og agere kan defineres som å bevisst gjøre noe uforutsigbart. Agere og reagere er to forskjellige måter å svare til forventinger. Vi kan trekke paralleller der vi ser at Parks agerte mot forventningene fra samfunnet, mens Eichmanns handlinger kun var reaksjoner. En reaksjon skjer på bakgrunn av følelser, reaksjonsmønstre og tankemønstre. Elever som agerer tar bevisste og selvstendige avgjørelser, uavhengig av forventningene. Det er viktig at vi som lærere lar elevene få rom til å agere, og at vi har handlingsrom med plass til spontanitet og uventede handlinger. I en travel skolehverdag kan dette være utfordrende, da mange situasjoner er preget av handlingstvang, men det er viktig å gi elevene den retten de har til å påvirke sine omgivelser og utvikle seg som unike individer. Danning skjer i møte mellom lærer og elev, der læreren anerkjenner og viderefører elevenes handlinger (Schjelderup, 2015, s. 13).

I følge Biesta, som tar utgangspunkt i Arendt sitt arbeid, handler kunsten å undervise om å alltid tilføre noe nytt til situasjoner som elevene ikke kunne forvente eller be om. Arendt omtaler barn som nybegynnere som har nye måter å forstå verden på og som nybegynnere bringer de noe nytt og unikt inn i læringssituasjonene. Forstår vi læring på samme måte som Arendt er man da nødt til som lærer å legge opp til læringssituasjoner som bringer noe uventet, og det er elevenes handlinger ut fra dette som inneholder stort læringspotensial. Det er læreren sin jobb å legge opp til slike uforventede situasjoner som kan sette i gang er læringsprosess hos elevene, som lærer elevene å agere og ikke kun innlærte reaksjoner. Tar vi

utgangspunkt i Arendt og Biesta sin didaktikkteori har kroppsøvningsundervisningen ansvaret for å engasjere elevene i praksiser som bringer noe uventet, noe de ikke har bedt om. Her handler det ikke om å forandre barnet, men heller om å åpne opp om ulike måter å være i verden på. Derfor må undervisningen formes slik at elevene har mulighet til å agere og skape sine begynnelse som fører til læring og utvikling (Schjelderup, 2015, s. 13).

#### 4.2 Danning – subjektet, det sosiokulturelle og bevegelse

Ifølge Sæle og Hallås (2020) er danning noe som er knytt til den enkeltes liv, til deres tidligere historie, person og identitet. Det som ser ut til å være en fellesnevner hos de fleste danningstradisjoner, er at for å benevne noe som danning må det være noe som gir mening for den enkelte, noe vi gir verdi og ønsker å verne eller utvikle (O. Sæle & Hallås, 2020, s. 138).

Å utdanne seg til kroppsøvningslærer innebærer å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse på området elevs læring og danning i kroppsøving (Sæle & Hallås, 2020, s. 138). I lærerutdanning skal studenter, lærerutdannede og lærere være i dialog, kritisk reflektere og utfordre hverandre på det som gjelder det kroppsøvningsfaglige feltet. Når en dannes blir en dannet til noe bestemt, men samtidig gjennomgår mennesket en kontinuerlig dannelsendring så lenge det fungerer innenfor et samfunn som er i endring. Danning kan derfor oppfattes som noe stasjonært og åpent på samme tid. Danning som produkt og prosess er noe som skjer i og med mennesket, og er et sosiokulturelt produkt og en sosiokulturell prosess som er plassert utenfor mennesket (Sæle & Hallås, 2020, s. 139).

I boka «PISA – sannheten om skolen?» kommer Erling Lars Dale med tre fenomen innen danning. Nr 1) kritisk og kreativ tenking, 2) Selvstendighet og 3) ansvar som også omfatter en sosial dimensjon. Det er en kombinasjon av de tre fenomenene han mener utgjør danning (Sivesind & Elstad, 2010, s. 146). Ifølge Sæle og Hallås (2020) kan en anta at danning har tre komponenter med seg: subjektet, det sosiokulturelle og bevegelse. De mener danning alltid vil være et subjektivt prosjekt. Danning oppfattes å gjelde noe som er blitt en del av den enkelte personligheten, og som kommer til uttrykk gjennom personens liv i form av ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Sæle & Hallås, 2020, s. 141). Men danningen vil som nevnt også være knyttet til noe utenfor subjektet, til de relasjonene og den kulturen vi inngår i, som også er i kontinuerlig endring. Som sosiokulturelle vesen speiler og former vi livene

våre i og av andre rundt oss og av den eksplisitte kulturen som vi er en del av. Danning skjer i møte med det som ligger til grunn i samfunnet eller i kulturen: Institusjoner, språk, litteratur, kunst etc (Sæle & Hallås, 2020, s. 141). Når subjektet blir dannet, vil det skje en bevegelse, eller en endring i livet til menneske (Sæle & Hallås, 2020, s. 141). Med det mener en at danning oppfattes å gjelde noe den enkelte tar opp i seg, gjerne en kulturarv, eller at man bevisst tar et oppgjør med en slik tradisjon. En kan se på elevens dannelsesreise gjennom utdanningsløpet noe likt der de tar opp i seg deler av norsk kultur, og stiller seg kritisk til andre deler ved denne.

#### 4.3 Danning i og utenfor ett fellesskap

Humboldt (2015) mener at mangfold i danning er en nødvendig forutsetning for å utvikle oss som menneske (Standal & Rugseth, 2021, s. 162). For å kunne utvikle oss som mennesker må vi være i en stadig interaksjon med den mangfoldige verden rundt oss, og det inkluderende menneske rundt oss, som igjen representerer i mer eller mindre grad ulike oppfatninger av den verden vi lever i. Med det mener Marc Esser-Noethlichs at en forståing av danning kan bidra til å anerkjenne forskjellighet fordi denne anerkjennelsen er en forutsetning for å kunne bruke mangfold som en læringsressurs i kroppsøving (Standal & Rugseth, 2021, s. 163).

Marc Esser-Noethlichs og Per Midthaugen skriver at «å oppdage likhetstrekk og så kunne identifisere seg med andre i ett fellesskap skaper gruppeidentitet. Et slikt gruppefellesskap gir trygghet fordi man lett finner bekreftelse på og anerkjennelse i felleskapet» (Standal & Rugseth, 2021, s. 111). Et fellesskap som defineres ut fra likheter skaper sjeldent konflikter, da det er forskjeller som er vanskelig å håndtere. Samtidig er det forskjellene som gjør oss til individer, og det er viktig å at man utsetter seg for og lærer og håndterer forskjeller konstruktivt (Standal & Rugseth, 2021, s. 113).

Når vi er inne på dette leser vi også om Biesta (2009) sin redegjørelse av subjektivering i Oppedal (2020) der han sier at «Å kopiere eksisterende væremåter som er verdsatt og anerkjent i felleskapet, gjør oss til erstattelige kopier. Det er i det andre fellesskapet – fellesskapet for de som ikke har noe til felles – vi blir til som unike individer» (Oppedal, 2020, s. 121). Subjektiveringsdimensjonen til Biesta har fokus på eleven som et unikt individ som ikke kan erstattes, og som er nødt til å finne sin egen stemme. Det er ingen som kan fortelle

elevene hvem de skal være, eller hvilken rolle de skal ta, men det må legges til rette for at elevene selv skal kunne finne ut av dette (Oppedal, 2020, s. 120).

Sett i et hermeneutisk perspektiv er det umulig å forstå hverandre fullstendig, fordi vi tolker alt rundt oss ut fra vår egen bakgrunn. Dette er noe av utfordringen med inkluderende læring, nemlig at vi må respektere forskjellighet enda vi ikke helt klarer å forstå den. Fremmedhet starter der vår forståelse slutter, og er direkte knyttet til vår identitet. Fremmedhet kan bidra til at vi forstår hva vi ikke er, og dermed hjelper denne avgrensingen oss til å vite hvem vi er. På denne måten er fremmedhet viktig for å utvikle egen identitet, i samspill med aspekter som sosial støtte. En må legge til rette for et læringsmiljø som både trygt, støttende og anerkjennende, men også identitetsutviklende, for å fremme identitetsutviklingen og skape rom for at elevene skal utvikle seg til selvstendige subjekter (Standal & Rugseth, 2021, s. 113).

## 5.0 Metode

I metodekapittelet beskriver vi vår framgangsmåte i denne oppgaven. Vi går nærmere inn på forskningsmetodene vi har valgt å bruke, og begrunne hvorfor disse har vært hensiktsmessig for oss i vårt prosjekt. Videre presenteres forskningsdesignet vi har benyttet, og begrunner våre valg. Vår oppgave bygger på et grunnsyn om at alle mennesker har sine subjektive erfaringer av å leve verden og forstå virkeligheten, samtidig som vi alle lever i en felles verden. En slik ontologi er sentral for vår forståelse av kvalitativ forskning og vår forståelse av hermeneutikk som overordnet metodologi.

Vårt ønske med dette prosjektet var å få elevene i tale ved å gjennomføre et praktisk undervisningsopplegg med danning i fokus, for å se hvordan elevene reagerte på det og dermed bruke elevenes refleksjoner og erfaringer til å utvide vår forståelse av hvordan danning trer frem i undervisning. Vi ønsket at elevene også skulle få noe ut av dette, ikke bare bruke de til å innhente «data». Derfor brukte vi refleksjonsnotat, som vi mener er et godt verktøy å bruke i undervisningen på generell basis.

For å arbeide med vårt forskningsspørsmål valgte vi å utarbeide et undervisningsopplegg ut fra vår forståelse av danning som er rettet mot at man skal ta vare på eleven som subjekt, samtidig som at man ønsker en kroppsøvningsundervisning der verdier som samarbeid, kommunikasjon og rettferdighet er i fokus. Deretter går vi gjennom utarbeiding av undervisningsplan, undervisningsopplegg og undervisningsmetodene induktiv og deduktiv

metode. Til slutt i kapittelet presenterer vi hvordan vi har valgt å bygge opp analysen og de etiske dilemmaene i kvalitativ forskning.

## 5.1 Forskningsmetode

Det finnes mange kvalitative forskningsmetoder. Postholm & Jacobsen(2018) beskriver kvalitativ forskning som en praksis som skjer i et nært samarbeid mellom forskeren og forskningsdeltakerne. De beskriver at hensikten er ofte å beskrive kompleksiteten av et fenomen slik det viser seg i en skolekontekst. Kunnskap og forståelse av fenomenet blir skapt gjennom sosiale interaksjoner, som i vårt tilfelle er i praktisk undervisning der elevene gis mulighet til å reflektere over egen deltakelse og formulere sine egne tanker i etterkant av undervisningen.

I forkant av undervisningstimene besøkte vi klassen for å presentere vårt masterprosjekt. Vi gjennomførte en klasseromssamtale der vi introduserte oppgaven til elevene. Vi fortalte hva vi ønsket å utforske fenomenet danning i kroppsøving. Vi valgte å introdusere oss og temaet for at elevene skulle ha litt bakgrunnskunnskap om forskningsprosjektet, og at de skulle vite hva de samtykket til å være med på. Vi håpet også at vår informasjon kunne bidra til at elevene var forberedt på å reflektere over sine følelser og tanker etter undervisningen, da vi hadde blitt fortalt at elevene ikke hadde blitt introdusert for tema danning tidligere. Vårt inntrykk var at det kunne virke uvant for elevene å bli informert om dette perspektivet av kroppsøving, da de ikke er vant til å arbeide eksplisitt med refleksjon og danning i faget. Vi forstår dermed at de hadde lite forkunnskaper å se dette i lys av.

I utarbeidningen av undervisningen brukte vi vår daværende forståelse av danning og vår forforståelse av gjennomføring av kroppsøvingsundervisning som grunnlag når vi planla timene. Vi diskuterte igjen med hverandre hva som lå til grunn for vår forståelse, og hvordan bruke denne forståelse til å ta ulike bestemmelser. Vi som forskere tenkte gjennom undervisningstimene på forhånd for å lettere kunne utarbeide spørsmål, slik at spørsmålene ble mulig for elevene å forstå. Vi ønsket å fremstå som aktive deltakere i forskningen, og for at forskningen skal bli så «gjennomskuelig som mulig» prøver vi å være tydelig på hva som har medvirket til å forme våre avgjørelser i forkant av forskningen og utarbeidelsen av undervisningsopplegg og spørsmål.

Underveis i prosjektet fant vi ut at vår kroppsøvingsundervisning ikke nødvendigvis ser så annerledes ut, enn det vi ellers har opplevd, men at det å være bevisst hvor danning kan oppstå, utgjør en vesentlig forskjell. Vår forskning handler ikke eksplisitt om hvordan vi som lærere planlegger undervisningssituasjoner med bakgrunn i danning, men mer om hvordan vi kan lære av elevenes erfaringer og kunne utvikle vår egen undervisning. Danning finnes i kroppsøvingsundervisningen, men det gis lite plass og fokus. Vi brukte dannelsenaspektet ved kroppsøving når vi tenkte nøye gjennom hvordan vi ønsket å organisere aktivitetene og timen generelt. Vi erfarte at dette var mer utfordrende enn vi hadde sett for oss, da det er vanskelig å få frem danningen uten å lede i en retning i en retning av hva vi mente var «rett». Vi ønsket elevenes egne og «sanne» oppfatninger fra et undervisningsopplegg rettet mot danning.

Tanken med dette prosjektet var at både vi som forskere, og elevene som subjekt skulle sitte igjen med nye erfaringer. Målet var ikke bare å skulle innhente materiale fra elevene til bruk i prosjektet, men vi ønsket å bruke muligheten til å prøve ut et undervisningsopplegg som gir elevene ett innblikk i egen subjektiv livsverden. Derfor benyttet vi oss av notatbøker, der elevene skulle skrive ned tanker og refleksjoner i etterkant av timen for at elevene skulle kunne utvikle sine tanker rundt sin posisjon i kroppsøvingsfaget. Utvikling og endring vil stå sentralt hvis vi ser på refleksjon som en prosess i en læringskontekst. I forskningsartikkelen «Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring» (2013) leser vi om Mezirow (1990) som har kommet frem til at gjennom selvrefleksjon kan eleven endre måten å forstå erfaringene, verden og seg selv på. Individet utforsker og analyserer erfaringene sine, og dette fører til at den sitter igjen med læring som vil ha konsekvenser for fremtidige handlinger.

Artikkelen (2013) henviser også til Molander (1996) som skriver om den tause kunnskapen, den som vanskelig lar seg verbalisere. Alle erfaringer kan ikke skriftliggjøres, og refleksjon kan være til stede i etterkant av en hendelse selv om eleven ikke klarer å uttrykke det i refleksjonsnotatet. Dette er en bakside vi ser ved å benytte oss av refleksjonsnotat, men siden vi er bevisst på dette og redegjør for det i metoden er dette noe vi tar hensyn til i vårt arbeid med materialet.

Elevene hadde ikke drevet med selvrefleksjon i noe særlig grad tidligere, så dette var nytt for dem. For å hjelpe barna å formulere seg var det nyttig å ha noen verktøy tilgjengelig (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er derfor vi ga de hver sin notatbok, slik at de kunne



utvikle et slags eierskap til denne. Dette skulle være med å skape tilhørighet til prosjektet for elevene. Vår første tanke var at elevene fritt skulle reflektere over egne tanker og følelser i etterkant av undervisningen, men vi kom frem til at informantene var så unge, og lite kjent med refleksjon at vi måtte utarbeide spørsmål de kunne reflektere ut ifra.

I boken «Samfunnsvitenskapelige metoder» (2016) skriver Grønmo om evaluative spørsmål. Dette er typen spørsmål som dreier seg mest om meninger og verdier. Han skriver at slike spørsmål bør knyttes til konkrete forhold og bestemte sammenhenger, som vi i denne sammenhengen har skapt i undervisningstimene (Grønmo, 2016, s. 198). Først tenkte vi å utarbeide spørsmålene i forkant av prosjektet, men fant ut at det var mest hensiktsmessig å utarbeide spørsmålene fra time til time. Mellom hver time leste vi gjennom refleksjonene til elevene, for å se om vi måtte endre formuleringene av spørsmålene vi stilte. Arbeid med formuleringen av spørsmålene var en tidkrevende prosess. Vi drøftet oss imellom hvordan tilstrebet å komme med så åpne spørsmål som mulig, der det ikke var noen «rette» svar (Grønmo, 2016, s. 193). Vi ønsket ikke at spørsmålene skulle være ledende på noe måte. Med ledende spørsmål mener vi spørsmål som er formulert slik at det er svar som er ønsket fra de (Tjernshaugen, 2021). På denne måten kunne elevene selv tolke spørsmålene og komme med sine egne svar. Samtidig opplevde vi at elevene trengte noen «knagger» de kunne henge opplevelsene på for å lettere kunne reflektere over disse. I samtalen med elevene presiserte vi at refleksjon ikke er noe som er rett eller galt, men at det var tankene deres (elevene) vi ønsket å få frem. Som forskere gikk vi rundt i rommet mens elevene skrev notater. Dersom det var spørsmål de ikke forsto prøvde vi å omformulere de eller komme med tilleggsspørsmål slik at de hadde bedre grunnlag for å forstå spørsmålet, uten at vi kom med hint som eleven kunne forstå som tegn på at vi var ute etter noe spesielt. Vi prøvde så godt vi kunne å ikke forme elevenes oppfatning av spørsmål, slik at vår kvalitative studie beholdt sin nøytrale verdi til beste evne, selv om en kvalitativ studie vil aldri være helt verdinøytral (Krumsvik, 2014).

I vår forskning er det de åpne spørsmålene i bøkene vi snakker om når vi omtaler refleksjonsnotat, der informantene fikk anledning til å skrive og uttrykke sine refleksjoner omkring deres opplevelse av undervisningstimene (Grønmo, 2016). Hadde elevgruppen arbeidet mye med refleksjon tidligere eller vært eldre ville vi gitt de muligheten til å skrive fritt, men siden de ikke var kjent med refleksjon fra før valgte vi å holde oss til spørsmål.

I tillegg til bruk av refleksjonsnotater, observerte vi elevenes handlinger, utsagn og væremåte i timene og brukte dette som materiale til oppgaven vår. Observasjonene er også en viktig del av materialet vårt og grunnlag for funnene vi har gjort oss. Vi kan ikke vite sikkert hva slags følelser elevene sitter inne med, eller hvordan de opplever seg selv i undervisningen. Danning er som tidligere sagt ikke et målbart fenomen. Vi kan derimot observere uttrykk av følelser, handlingsmåter og reaksjoner på ulike hendelser i løpet av undervisningstimene. Her blir vi som forskere førstehåndskilde, og ved å sammenligne vår observasjon av disse handlingene med elevens refleksjoner, fikk vi en helhetsforståelse av hvordan fenomenet kom frem i kroppsøvingundervisningen. I slike tilfeller passet vi på å skille mellom forskerrollen vi har inntatt, og det å være i lærerrollen med ønske om å forbedre praksisen. Vi ønsket å være utforskende og åpen for at danning kunne oppstå i uforventede situasjoner, og målet var i hovedsak å samle inn materiale fra elevene som vi skal bruke til å utvide vår kunnskap om tema. Likevel ønsket vi å bruke denne muligheten til å prøve ut et prosjekt vi så lærerikt for elevene, og som vi håpet disse kunne ta med seg erfaringer fra. Det er begrenset hva ett undervisningsopplegg over 3 uker kan forandre, men vi håpet å sette i gang en prosess hvor de ble utfordret til å reflektere mer enn de har gjort i faget tidligere.

En av utfordringene ved å forske på fenomenet danning, er som nevnt tidligere, at danning er en kontinuerlig og pågående prosess, som ikke har et definert endepunkt. Tidligere erfaringer og opplevelser er med på å påvirke hvilket valg man fortar seg, og hvem man har blitt. Alle valgene som er del av en kroppsøvingstime, interesserer oss, og vi ønsker å reflektere over om disse valgene eller handlingene til elevene er bevisste eller ikke.

## 5.2 Forskningsdesign

Med støtte i Johannesen et al (2016), er vi opptatt av å gjennomføre et «dypdykk» - og undersøke hva som skjer når vi legger opp til at elever reflekterer over situasjoner, hendelser og følelser i etterkant av undervisningstimer i kroppsøvingfaget. Ved å gjennomføre dette prosjektet er vår intensjon å skape ny innsikt for å øke vår profesjonsforståelse. Vi kom frem til at metoden som egnet seg best var å benytte oss av en casestudie. Hensikten med en casestudie er å utvikle en helhetlig forståelse av fenomenet som skal studeres (Grønmo, 2016, s. 93-95). I boken «Case study research» (2009) står det en definisjon av casestudier skrevet av Schramm(1971) som sier at de prøver å belyse hvorfor avgjørelser ble tatt, hvordan disse avgjørelsene ble implementert og hvilke resultat dette ga oss. De brukes altså til å prøve

å forklare antatte årsakssammenhenger i *intervensjoner/situasjoner* fra det virkelige liv som er for komplekse til å finne ut av ved hjelp av andre metoder, og der situasjonene som blir forsket på ikke har et klart svar/resultat (Yin, 2009, s. 20). I casestudier kan det benyttes flere kilder til innhenting av informasjon, men felles for kildene er at de er steds- og tidsavhengige (A. Johannessen et al., 2016, s. 206).

Analyseenheten vårt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i er aktører, som kan være enkeltindivider eller en grupperinger av individer (Grønmo, 2016, s. 93). Utvalget vårt ble dermed en 7.klasse på 24 elever, og vi gjennomførte forskningen i elevenes kroppsøvingsundervisning da casestudier krever at forskningen blir gjennomført i kontekster der fenomenet vanligvis opptrår (Yin, 2009, s.19). Informantene i studien er elever ved en grunnskole på Vestlandet, og er en klasse som kan anses som «lik» mange andre. Derfor er dette et prosjekt der det ikke hadde hatt stor betydning hvilke klasse vi hadde forsket på, og er noe hvilken som helst kroppsøvingslærer kan ta utgangspunkt i.

Som vi allerede har beskrevet tidligere i metode, kom vi frem til at refleksjonsnotat og observasjon var egnede metoder for å skape materiale som kunne få frem andre sider av kroppsøvingsundervisningen enn den resultatbaserte som er lett synlig. Vi planla å gjennomføre et prosjekt der elevene skulle skrive ned sine tanker og refleksjoner etter hver undervisningstime i 3 uker, der spørsmålene rettet seg mot følelsesmessige erfaringer og tankerefleksjoner rundt hva de opplevde i timen. Dette resulterte i en enkeltcasestudie, da fenomenet vi ønsket å finne ut mer om var vår og elevenes erfaring av hva som kunne oppleves som danning i kroppsøvingsundervisning. Vi ønsket å undersøke om det oppsto spesielle hendelser, kommunikasjonsmåter eller tanker hos elevene som vi kunne relatere til vår forståelse av danning og vi ønsket også å se hvilke begrunnelser elevene hadde for sine svar.

I forkant av forskningsprosjektet hadde vi noen antakelser om elevenes oppfatning av ordinær kroppsøvingsundervisning og hva kroppsøvfaget skal bidra med i skolen, som var basert både i egne erfaringer og det vi hadde lest fra forskning om kroppsøvfaget.

Antakelse 1: Elevene er i liten grad kjent med begrepet danning og dets plass i kroppsøvingsundervisningen.

Antakelse 2: Elevene har en forståelse av kroppsøving som et aktivitetsfag, der målet med undervisningen er å bevege seg.

Antakelse 3: Elever på 7.trinn trenger spørsmål som kan hjelpe de å reflektere over egne følelser og erfaringer i kroppsøvingsundervisningen.

Vi har deretter lest, analysert og tolket refleksjonsnotatene skrevet av elevene for å se om vi fant gjentakende mønster, eller på andre siden store spredninger i svarene, som kan fortelle oss noe om hvordan elever opplever danning i kroppsøvfingsfaget. Først leste vi gjennom materialet og dannet oss overordnende bilder laget ut fra direkte utklipp fra refleksjonsnotatene. Deretter leste vi våre observasjoner sammen med refleksjonsnotatene og kategorisert funnene mer etter hvilke sammenhenger vi kunne identifisere. Videre prøvde vi å forstå disse funnene gjennom en hermeneutisk tilnærming, og bruke disse til å besvare forskningsspørsmålet. I materialet var det mange interessante funn, men vi måtte avgrense analysene og hva vi ønsket å finne ut. Deretter skrev vi sammen funnene med teori, og drøfte forskningsspørsmålene i lys av teori. Til slutt skrev vi ned avsluttende refleksjoner om hva vi har erfart i vårt prosjekt og hvilke nye erfaringer og kunnskap vi tar med oss videre i vår profesjonsutøvelse.

### 5.3 Utarbeiding av undervisningsplan

For å forstå hvordan elevene erfarer kroppsøvingsundervisningen, og for å utforske om våre oppgaver bidro til å stimulere/sette i gang noen tankeprosesser for dem, benyttet vi oss av refleksjonsnotat som metode. En teoretisk forståelse av refleksjon er at det er en bevisst og systematisk form for tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kjennetegnes ved å være kritisk og problematisere egne tanker og handlinger. Ved å spørre seg selv «hvordan kan jeg forstå at jeg gjorde det på den måten?» istedenfor å holde fast ved sin «sannhet» om en situasjon, kan en bli mer bevisst på egne handlinger og lære mer av egne erfaringer. Vi ser vårt opplegg som konstruktivt eksperimenterende, men siden vi skulle utføre et undervisningsopplegg med barn måtte vi skape rom for mer spontane og «usystematiske» tanker. Refleksjon handler ikke om å bli enig eller overbevise noen om sin mening, men å bidra til å få fram ulike perspektiver rundt et fenomen. Ved å skrive tilbyr vi de en mulighet til å sortere sine tanker og meninger tydelig, på en annen måte enn ved muntlige svar (Utdanningsdirektoratet, 2018). I oppgaven vår brukte vi refleksjonsnotat for å kunne skape et materiale med tanker og meninger fra elevene. Ved å velge en slik tilnærming skapte vi en

arena der elevene fikk prøve å reflektere. Vi visste ut ifra samtaler med lærer i forkant av prosjektet at klassen hadde lite erfaring med refleksjon, og at vårt opplegg kom til å bli nytt for elevene. Dette var grunnen til at vi valgte å stille elevene spørsmål, da vi aller helst ville gitt de boken og latt de reflektere fritt i etterkant. For å komme nærmest mulig fri refleksjon, prøvde vi å utforme spørsmål som ikke ville lede elevene til svar, men heller invitere inn til deres faktiske tanker. Vi ønsket derfor at spørsmålene skulle være så åpne som mulig, samtidig så vi visste fra samtale med læreren at de ikke kunne være for åpne eller «svevende» da de fleste ikke ville kunne svare på spørsmålene.

### 5.3.1 Undervisningopplegg

Vi startet hele prosjektet ved å ha en felles samtale med klassen, der vi redegjorde for vår forståelse av danning i kroppsøvingfaget og hvordan dette kunne komme til syne i undervisningssituasjoner. Vi forsøkte å få med oss elevene ved å skape sammenheng mellom tema, tanker og erfaringer de selv hadde. Vi ønsket å gjøre det lettere for de å forstå hva vi var nysgjerrig på å utforske gjennom prosjektet.

I første undervisningstime var fokuset vårt under planleggingen rettet mot hvordan elevene skulle inviteres til å samarbeide i ulike taktiske spill. Vi startet timen med en snu-kjedge aktivitet der elevene arbeidet i lag. Hovedaktiviteten for timen var spillet «Stratego», som trener strategisk tenkning og kommunikasjon. Taktikk og samarbeid er to andre viktige komponenter i denne aktiviteten. Klassen deles i to, og hvert lag får halvparten av kortstokken hver. Det ene laget får de svarte kortene, og det andre de røde. Spillet går ut på å vinne til seg kortene til det motsatte laget. Begge lag velger en strateg som skal være hjernen i spillet. Disse står inne i lagets base, som er en frisone der kortene blir delt ut. Spillet skjer ute på et avgrenset område, hvor alle elevene løper rundt med et kort på hånd. Det utføres som en sisten-lek hvor de skal kjøre kort-krig når de klarer å ta hverandre, eleven med høyest kort på hånd vinner. Det er noen spesialkort som er med på å avgjøre spillet, og hvordan disse kortene blir spilt er med på å avgjøre hvem som vinner. I denne aktiviteten får elevene utfordret samarbeidsevner i noe annet enn de tradisjonelle lagspillene. Aktiviteten byr på mer enn bare strategi og samarbeid, den utfordrer også elevene på å være ærlige og rettferdige, noe som er et viktig grunnlag i vår forståelse av fenomenet danning.

Andre undervisningstime la vi opp til lagspill, der store deler av timen skulle foregå med å bruke ball. Første aktivitet var "hauk og due". Deretter laget vi en variasjon av leken der

elevene måtte løpe og å føre en ball med beina, mens de i midten ikke hadde ball. Elevene ble tatt hvis deres ball ble sparket vekk. Deretter spilte vi ”tre på rad”, som er en lek der det gjelder å få tre kjepler på rad enten vannrett, loddrett eller diagonalt. Først gjennomførte vi aktiviteten uten ball, deretter utfordret vi elevene til å løpe med ball i beina. Vi fortsatte timen med sittefotball før vi avsluttet undervisningen med fotball, der vi la føringer på at alle måtte være borti ballen før de kunne score. I forkant av spillsekvensen snakket vi med elevene og ble enige om hva slags regler som skulle være gjeldende. Vi kom fram til at dersom alle skulle ta del i spillet, måtte ballen være innom hver lagspiller før laget kunne prøve å score. Vi diskuterte også hva elevene så på som viktig i fotball, og kom til enighet om det var å spille hverandre gode, kommunisere og fokusere på samarbeid. Vi ble også enige om regler i fellesskap, gikk gjennom hva fairplay går ut på og viktigheten av å respektere regler.

I siste undervisningstimen ønsket vi å utfordre elevenes kreativitet, og la opp til induktiv undervisningsform. Vi ønsket at elevene kunne utnytte at alle hadde ulike tanker og kvaliteter, slik at de sammen kunne utarbeide noe kreativt. Vi satte rammer for timen, med å dele gymsalen og elevene inn i tre. Hver gruppe fikk sin del av gymsalen der de skulle bygge hver sin hinderløype. De fikk maksimum på 10 forskjellige gjenstander, for å fordele skolens ressurser likt. Vi gav de en tidsramme på 40 minutter til å konstruere egen hinderløype. Da tiden var utgått skulle gruppene selv organisere framføringen av deres egne hinderløyper for resten av klassen. Vi utfordret elevene på å gi både gode og konstruktive tilbakemeldinger til hverandre i etterkant av gjennomføringen, og at dette var noe vi ønsket at de skulle tenke over underveis i gjennomføringen. På slutten av timen samlet vi klassen og hørte hva gruppene hadde å si på hverandres hinderløyper.

De siste 10 minuttene av hver undervisningstime ga vi elevene mulighet til å skrive i notatbøkene sine. Ingen ble tvunget til å skrive i boken, da vi gjorde det klart at det var frivillig å delta i prosjektet, men ingen fikk lov til å gå i garderoben før timen var over. Dette gjaldt alle tre undervisningstimene.

### 5.3.2 Induktiv og deduktiv metode

I siste undervisningstime la vi opp til en mer induktiv tilnærming i gjennomføringen av undervisningen. Brattenborg og Egnebretsen (2021) peker på at en undervisning med en flytende overgang mellom induktiv og deduktiv undervisningsmetode er mest hensiktsmessig, og vi støtter oss til denne antakelsen. Ofte vil vi veksle mellom induktiv og deduktiv

tilnærming og befinne oss mer eller mindre i retning av den ene tilnærmingen. Det er viktig å forstå at begge disse tilnærmingene har sin nytteverdi og at begge kan bidra til å skape en engasjerende læringsopplevelse. Det er derfor viktig at læreren velger den tilnærmingen som passer best til den gitte situasjonen og tar hensyn til elevenes behov og læringsstil. Det handler også om hvilke del av læreplanen læreren tar utgangspunkt i, og hvordan den velger å bruke sin metodefrihet for å undervise det gitte innholdet. Hvilken tilnærming som er mest hensiktsmessig for at elevene skal oppleve mening med undervisningen. Hva som definerer god undervisning, trenger ikke å basere seg kun på om eleven mestret innholdet slik læreplanen skisserte. Den pedagogiske betydningen handler mer om hvorvidt meningsinnholdet kan bli forstått i elevenes individuelle møte med undervisningsinnholdet (Sæle & Hallås, 2020, s. 157). Uavhengig av undervisningsform, vil resultatet av undervisningen er alltid uvisst. Sæle og Hallås (2020) viser til Hopmann (2007) som trekker frem at didaktikk nettopp er det lærere gjør av avgrensinger, med en tanke om at hvis man gjør det på den måten, får det ett utfall, og gjør man det på en annen måte, kan man få et annet utfall.

Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning er ofte referert til som induktiv tilnærming, og er i kontrast til en deduktiv tilnærming. I en praktisk undervisningssituasjon er det nødvendig å bruke begge disse tilnærmingene (Hundal, 2018). Med induktiv metode i undervisning betyr det at elevene skal finne ut av noe selv og jobbe problembasert. Deduktiv metode går ut på at læreren har bestemt hva elevene skal lære, og på hvilken måte de skal tilegne seg denne kunnskapen.

I dette kapittelet har vi gått nærmere inn på deler av danningsbegrepet som vi har brukt for å forstå vårt eget arbeid med danning i vår undersøkelse av eleveres erfaringer med vårt opplegg i kroppsøvingsfaget. Som beskrevet tidligere ser vi at det eksistensielle danningsperspektivet og eleven som subjekt er deler av danningsbegrepet som har fått lite plass i danningshistorien og som det er lite tidligere forskning på. Derfor har vi valgt å fordype oss i disse delene av begrepet, og eleven som subjektet er noe vi har lagt vekt på og som er gjennomgående i dette kapittelet.

## 5.4 Analyse

Hensikten med å analysere datamaterialet som er skapt av oss er å få oversikt og skape forståelse for det elevene har skrevet. Se hvilke funn det er vi har i materialene vi har

undersøkt (Merrian, 2009; Postholm & Jacobsen, 2018). Analysen begynte allerede mens undervisningstimene ble gjennomført og datamaterialet ble samlet inn. Analyseprosessen i kvalitativ forskning foregår parallelt med datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 265). Vi som forskere gjennomførte timen og opptrådte som klasseledere i timen. En hadde ansvar for organisering av timen, mens den andre hadde rolle som ren observatør. Vi skrev ned korte stikkord og setninger som beskrev hendelser som oppsto, og dannet oss en forståelse av det som skjedde der og da. I etterkant av økten beskrev vi hendelsene og reaksjonene fra elevene som oppsto underveis i undervisningstimene mer detaljert for å kunne bruke responsene fra elevene på opplegget vårt til å forstå utfordringer og tankegods elevene uttrykker. Etter å ha samlet inn alle notatbøkene til elevene skrev vi materialet inn i et eget dokument for å kunne arbeide videre med analyse.

Vi brukte en impresjonistisk framgangsmåte, som Kvale & Brinkmann (2015) skriver at handler om å «*bringe sammen det som læres, og den som lærer, ved å fokusere på selve læreaktiviteten*». Dette forsøkte vi å gjøre ved å bruke vår forståelse av danning til å utarbeide et undervisningsopplegg elevene skulle prøve ut. På denne måten prøvde vi å bringe sammen fenomenet danning i kroppsøving og elevene, ved at de skulle erfare læring gjennom et undervisningsopplegg. Ved å kombinere to innsamlingsmetoder støtter vi oss også på den impresjonistiske framgangsmåten, da kunnskapen som blir konstruert i møte mellom de ulike innsamlingsmetodene, og når vi kombinerer disse, vil være ulik fra hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). I etterkant når vi leste gjennom alt materialet og gjorde oss opp tanker om sammenhenger mellom elevenes erfaringer, våre observasjoner og vår forståelse av danning, er vi tydelig inne på hermeneutikken igjen. Her kommer den sirkelbevegelsen vi har redegjort for tidligere fram, da elevenes erfaringer med på å utvide vår forståelse. Vi la merke til ord og uttrykk som gikk igjen i flere av svarene og svar som ble sentrale funn for oss. Vi analyserte både egen undervisningen, refleksjonsnotatene fra elevene og våre observasjoner.

Vi la merke til og overhørte at flere av informantene uttrykte at de opplevde det som utfordrende når de selv skulle skrive ned sine tanker. Flere av de ga uttrykk for at de ikke skjønnte spørsmålene vi hadde stilt og at det var vanskelig å svare på dem. Dette bekrefter vår antakelse om at elevene hadde bruk for spørsmål som hjalp de i gang med refleksjonen, da elevene synes det var spesielt vanskelig å svare på de åpne spørsmålene som handlet om hva



de satt igjen med etter timen. De spørsmålene hvor vi la opp til at elevene skulle skrive ned det de selv tenkte sto for flere av elevene tomme, uten at vi veit om dette er fordi de ikke ønsket eller fordi de ikke klarte å svare på det.

Til tross for disse utfordringene, fikk vi like fullt mange gode tanker og refleksjoner fra elevene. Ut fra svarene deres leser vi at de i skrift har forstått mer enn de gav uttrykk for muntlig. Elevene klarte med andre ord å skrive ned tankene sine selv om det var nytt for dem. At de var i stand til å skrive var også grunnen til at vi ga dem hver sin bok, for at de skulle kunne samle sine tanker fra gang til gang i boken, og at dette skulle bli noe som var deres. Som vi har nevnt tidligere hadde vi vår egen forforståelse av fenomenet danning og den ble brukte i planleggingen av forskningsopplegg. Ut ifra spørsmålene vi stilte elevene i boken, ønsket vi å få en bedre forståelse av hvordan elevene kunne forstå fenomenet. I analysen av bøkene har vi forstått svarene deres og våre observasjoner i lys av teori vi ser på som relevant for å forstå det elevene svarer på spørsmålene med det vi opplevde. Som vi leser i Harstad (2022) og som vi støtter oss på, blir nesten feil å kalle funnene våre for datamateriale. Vi ser på vårt forskningsprosjekt som et møte mellom oss som forskere som er den part som ønsker å forstå, og elevenes tanker, følelser og oppfatninger som det som skal forstås (Harstad, 2022, s. 76).

Gjennom arbeidet med materialet så vi det for oss ved å konstruere «bilder» som hjalp oss med å strukturere materialet. Underveis i arbeidet med bildene økte vår innsikt og forståelse hvor viktige mønstre ble synliggjort i funnene våre. Grønmo skriver at selv om denne prosessen er vitenskapelig, har den mye til felles med kunstnerisk virksomhet (Grønmo, 2016, s.266). Vi brukte Grønmo som inspirasjon for å forstå materialet som er grunnlag for hvordan bildene ble utformet, i samspill med vår danningstenking og den hermeneutiske tankegangen.

Vi startet med en finkategorisering av funnene, og oppdaget hva som gikk igjen i flere av refleksjonene til elevene. Vi fant ut at:

- Flertallet av elevene ser på faget som et aktivitetsfag
- Det var mye bruk av ord som gøy, kjedelig, juks både i refleksjonene og i observasjonene.
- Mange av elevene bruker ordet konkurranseinstinkt mye i sine refleksjoner, og at konkurranseaspektet sto sterkt hos elevene.

- De ikke var vant til å få så lite instruksjoner, og at de dermed syns det var vanskelig å skulle handle selv i undervisningen når de fikk friere tøyler.

Vi arbeide videre ved å gå bort i fra de direkte svarene på spørsmålene, og heller se på helheter som:

- Hvordan elevene bruker språk i/om sine erfaringer fra vår undervisning
- At elevene forteller seg inn i fellesskapet ved å si at det er gøy, forstår da at de inngår i en kultur/diskurs og trenger ikke forklare hvorfor
- i lys av danning, hvordan språk og begreper vi bruker for å snakke om faget som et dannelsingsfag
- at elevene har en del innlærte reaksjoner, som er et resultat av videreføring fra samfunnet

Dette gjorde det ryddigere for oss å kunne gjenfortelle og forstå vårt materiale, for deretter å drøfte det opp mot teori.

## 5.5 Etikk i kvalitativ forskningsmetode

All forskning innebærer etiske overveielser (Johannessen et al., 2016). Forskningsetikk skal dreie seg om normer som skal ivareta den vitenskapelige virksomheten er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2016, s. 436). Når en driver samfunnsforskning, innebærer det ofte kontakt med mennesker der vi som forskere møter informantene til observasjon. Etikken i denne sammenhengen handler blant annet om hvordan du som forsker møter disse menneskene. Hvordan du informerer om undersøkelsen, hvilke spørsmål du stiller, samt hvordan du behandler den informasjonen du får (Larsen, 2017, s. 15).

I tråd med personopplysningsloven og de etiske retningslinjer, utarbeidet vi et informasjonsskriv (se vedlegg 2) der informantene ble informert om hva formålet ved forskningsprosjektet gikk ut på og hva de samtykker til. Hvor det til slutt var utarbeidet en samtykkeerklæring i skrevet. Dette informasjonsskrivet ble sendt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), der det ble godkjent. Videre gav vi informantene informasjonsskrivet, som de måtte ta med til sine foreldre da de ikke var gamle nok selv til å bestemme. Informantene som takket ja til å delta måtte skrive under på samtykkeerklæringa og få levert til oss før gjennomgang av prosjektet startet. Det ligger til grunn for at samtykke er gitt og informert, der informantene blant annet orienteres om hva deltakelsen innebærer

(Thagaard, 2013, s. 26). Før hver undervisnings økt informerte vi informantene at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst, uten at det vil ha noe å si for dem. De fikk selvsagt få være med i kroppsøvingstimen og gjøre det samme som de andre, men vi ville ikke bruke det de hadde skrevet ned i boka si.

Gjennom oppgaven har vi anonymisert informantene. Det har med konfidensialiteten i oppgaven å gjøre. Det innebærer at de som er med i undersøkelsen, har krav på at alt de skriver, blir behandlet konfidensielt, og at deres identitet holdes skjult (Larsen, 2017, s. 15). I vår oppgave har vi valgt å gi dem fiktive navn for å skjule identitet, samt gi oppgaven mer liv. I tråd med retningslinjer fra NSD, har vi oppbevart det som har vært av personopplysninger i en egen privat mappe med passord i OneDrive. Når prosjektet avsluttes, vil all data slettes.

Det er ingen personvernopplysninger som er sensitive i dette forskningsprosjektet, men vi er nødt til å ta noen etiske overveielser når vi bruker elever sine tanker og følelser som datamateriale. Dette er privat, og det er ingen andre enn oss to og våre veiledere i masterprosjektet som har tilgang til elevenes tekster. Dette er informasjon som skal forbli privat, med tanke på elevenes privatliv.

Ingen av informantene våre var myndige, derfor utarbeidet vi et informasjonsskriv til informantenes foresatte for at de kunne samtykke til at deres barn deltok i forskningen. Vi brukte en mal fra NSD for å sørge for at vi hadde med alle punktene vi var pliktig til å ha med i informasjonsskrivet, og for å sørge for at beskrivelsen av hva de samtykket til skulle være så konkret som mulig (NSD, u.å.). Retten til informasjon er forankret i personvernforordningen, og er til for å ta vare på informantenes personvern (Personopplysningsloven, 2018).

Ett etisk dilemma som kan forekomme er at det er vanskelig for oss som forskere å vite om det er foreldrene som har presset elevene til å være med i prosjektet, eller om de selv ønsket det. Vi hadde en dialog med elevene om at de hadde retten til å si nei til å være med, og hvilke rettigheter de hadde i forkant av prosjektet, men likevel kan det være elever som er overtalt av foreldrene uten å egentlig ville. En elev satte seg helt på bakbeina og nektet å skrive i boken etter en time. Dette lot vi eleven få lov til så lenge han satt stille og ikke gikk i garderoben før resten fikk lov. Neste timen skrev han i boken igjen, og hadde ingen klager.

Alle elevene har fått fiktive navn i oppgaven, slik at det ikke skal være mulig å spore seg tilbake til hvilke elever som er hvem. Vi har heller ikke noen av elevenes fulle navn skrevet

ned noe sted, da dette ikke er viktig for oppgaven vår. Dette er med på å beskytte deres privatliv, og uten at det har noe å si for validiteten av oppgaven vår.

## 6.0 Våre funn

I dette kapitlet skal vi vise til funnene vi har utviklet gjennom analysearbeidet. Analysen har blitt gjort på flere fortolkningsnivåer. Her presenterer vi materialet og funn vi har gjort, som vi også drøfter opp mot teori og tidligere forskning. Med oss i analyseprosessen har vi med oss den hermeneutiske grunntonen vi følger gjennom hele oppgaven.

Vårt ønske med dette prosjektet var å få elevene i tale ved å gjennomføre et praktisk undervisningsopplegg for å se hvordan elevene reagerte på det. Deretter ønsket vi å bruke deres forståelse og oppfatninger av danning i kroppsøving til å utvide våre egne tanker rundt tema. Vi ønsket også at elevene skulle få noe ut av undervisningsopplegget, og målet var aldri kun å skulle samle inn «data». Siste spørsmålet vi stilte de var hvordan de hadde opplevd opplegget der de skulle skrive ned tanker i boken, og her fikk vi flere positive svar. Dette drøfter vi mer detaljert i underkapitlet «å snakke seg inn i et fellesskap», så vi kommer nærmere inn på dette der.

### 6.1 «For å være i aktivitet, vel?»

Hele 18 av 23 bruker ordet «aktivitet» da de forklarer hvorfor de tror de har kroppsøving på skolen. Kaia tror det har noe «*for de som kanskje ikke gjør de tretti minuttene med fysisk trening på fritiden eller noe annet*». Vi ønsket å vite hva elevene tenker rundt faget kroppsøving og hvorfor de har det i skolen samt se dette opp mot de forhåndsantakelsene vi hadde. Dette er aktuelt for oppgaven vår da faget skal være et dannelses fag (Sæle & Hallås, 2020), og våre antakelser var at elevene ikke forstår faget slik. Dette fikk vi bekreftet i svarene til informantene, der de kommer med deres forklaring på hvorfor de tror de har kroppsøving på skolen.

Da hele 18 elever skriver ned noe om aktivitet i refleksjonsnotatene, viser det at flere har en felles forståelse av at kroppsøving er et aktivitetsfag, der de skal være mest mulig i aktivitet. Det er mye likt det som kommer frem i Svendby (2013) sin «kan og vil-studie». I studien tar hun utgangspunkt i lærernes syn på faget, her kommer det frem at ene lærerens mål for

timen er «mest mulig aktivitet for flest mulig i en kroppsøvingstime». En slik felles forståelse om mest mulig aktivitet blant elevene bringer frem aktivitetsdiskursen, som er med å skape mening for dem. At faget er aktivitetssentret, er det ikke noe tvil om. Det kommer tydelig frem i praksisperioder vi har vært en del av, og som vi husker fra vår egen skolegang. Problematikken angående en slik forståing gjør at faget mister sin verdi, da det er like mye et lærings- og dannelsesfag som et aktivitetsfag (Sæle & Hallås, 2020).

For Patrik handler kroppsøvingfaget om å «*teste ut nye ting som man ikke gjør på fritida og andre ganger*». Ifølge Patrik skal kroppsøvingfaget være med på å invitere inn til en verden med et bredt spekter av aktiviteter. En oppfatning som bygges på fagets innhold av bredt spekter av aktiviteter, vil gi flere elever muligheten til å finne noe de liker, og at det forhåpentligvis vil bidra til at de fortsetter med aktivitet resten av livet. En slik aktivitetsdiskurs det gis uttrykk for her handler om at flere elever får muligheten til å vise hva de er gode til.

Det som kommer frem i studiene gjort av Moen m.fl (2018) og Aasland og Engelsrud (2017) viser at innholdet i faget preges av ballspill og grunntrening. Det kan virke som at det ikke er rom for å «teste ut nye ting». I Læreplanen under fagrelevans og sentrale verdier, står det at: «kroppsøving tar vare på tradisjonelle bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer og til eksperimentering og kreativ utfolding i alternative bevegelsesformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det kan virke som at Patrik i denne sammenheng tenker at å «teste nye ting» kan ha noe med det som læreplanen sier om å by på alternative bevegelsesformer, ikke bare tradisjonelle former som lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.

Videre i studien til Moen m.fl (2018) kommer det frem at undervisningsmetoden i kroppsøvingfaget er vektet deduktiv, altså at læreren viser og forklarer hvordan en skal gjøre ting. For at kroppsøving skal være et dannelsesfag sammen med vår forståelse av danning, vil ikke undervisning som er vektet deduktivt være den mest hensiktsmessige undervisningsformen. I følge Brattenborg og Engebretsen (2021) så er en flytende overgang mellom induktiv og deduktiv undervisningsmetode det mest hensiktsmessige, noe vi også støtter. Slik vi forstå danning, så har også subjektet en stemme. Skal vi få frem selvet (subjektet) nytter det ikke å kun legge opp aktiviteter som er deduktiv styrt. Vi må legge noen

premisser som gjør at elevene må tenke selv, utforske og være kritisk, noe læreplanen sier kroppsøving skal bidra med.

At forskningen av Moen m.fl (2018) viser at undervisningen er deduktivt vektet hvor innholdet preges av ballspill og grunntrening overrasker oss ikke. Som allerede skrevet har vi selv erfart gjennom praksis en typisk lærerhverdag som kan føre til at en tar «en spansk» en, der vi «bare lar de spille fotball og avslutter med kanonball», selv om vi vet bedre. Folk flest har gjennom oppveksten hatt et forhold til ballidretter eller aktiviteter på fritida si. For Patrik handlet faget mye om å «teste ut nye ting som man ikke gjør på fritida og andre ganger». Ballidretter som folk kan gjøre det enkelt å sette i gang med aktiviteten, da det ikke trengs å presenteres, det bare «går sin gang». Dette får Svendby (2013) frem i sin studie, nemlig at elever, lærere og foreldre oppfatter at faget handler om at eleven skal være mest mulig i aktivitet. Som ene læreren sa i studien «Mest mulig aktivitet for flest mulig i en kroppsøvingstime» tilsvarer en god time blir ikke riktig da subjektet ikke trer frem. Som det framgår av vår forforståelse deler vi ikke det som kommer frem i Svendbys (2013) oppfatning om at aktivitet i en kroppsøvingstime er negativt, så sant det ikke går på bekostning av hva hensikten med faget eller aktiviteten er! Hadde kroppsøvingsfaget handlet om å trene elevene, sett fra et helseperspektiv så ville vi til en grad si oss enige. Fra vårt dannelsesperspektiv, støtter vi oss til det Biesta kritiserer utdanningen for, nemlig at subjektivering ikke kommer frem. Vi kan forstå at kroppsøvingsfaget har vært fanget i det tankemønsteret som preger faget, nemlig en aktivitets- og idrettsfokusert samtid, og kan sammenligne dette med Eichmann som var fanget i det tankemønsteret som preget hans samtid (Sævi & Biesta, 2020, s. 144).

Fagets egenart har en kobling mellom fagets aktivitet- og helsediskurs, da det har blitt brukt som utgangspunkt for kroppsøvingsfaget og dets rolle i skole- og samfunnskontekst. Det kommer frem i studier gjort blant annet at Moen m.fl.. (2018) og Aasland og Engelsrud (2017) at kroppsøvingsfaget blir oppfattet som et helse- og aktivitetsfag. At elevene skal være aktive i kroppsøvingundervisningen syns Sæle og Hallås (2020) er helt greit, men det skal skje i en større læringskontekst. De mener elevene skal øve på å ta stilling til innholdet i undervisningen og reflektere over den. Dette er noe vi har ønsket å få frem i vårt prosjekt. Ved å utfordre elevene til å reflektere over og ta stilling til innholdet og sette ord på hva de følte ønsket vi å bidra til å «vekke opp» elevens følelser av subjektivitet.

Så hvordan kan vi få frem subjektivering i aktivitetene? Vi har tatt utgangspunkt i at dannings er et subjektivt prosessuelt og erfaringsnært prosjekt. Og støtter oss til Sæle og Hallås (2020) forklaring på at det skjer en endring i menneskets liv ved å ta opp i seg en tradisjon (kulturarv) eller ta avstand gjennom kritisk form for dannings. Sæle og Hallås (2020) snakker om elevens vei gjennom utdanningsløpet som en dannelsesreise der de tar opp i seg deler av norsk kultur, og stiller seg kritisk til andre deler av denne. Læreplanen ønsker at kroppsøving fremmer kritisk tenkning hos eleven. Dersom elevene skal tenke kritisk vil ikke deduktiv undervisningsmetode være det mest hensiktsmessige da dette lar lite være opp til elevene selv. Å legge til rette for at elevene skal utforske, tenke kritisk og øve på, innebærer å undervise med en induktiv tilnærming.

Som presentert over kommer informantenes like og ulike forståelse om hvorfor de tror de har kroppsøving på skolen frem. I lys av aktivitets- og helsediskursen ligger mye av informantenes tolking av faget, slik det også er presentert og kritisert i forskning vi viser til. Skal lærere lykkes med å praktisere kroppsøvingfaget som et læring- og dannelsesfag, må vi som lærere «komme bak» teknikken, og inn til den enkelte elevens livsverden, til deres erfaringer og opplevelser med kroppsøvingfaget (Sæle, 2018).

## 6.2 «Ville heller hatt gym enn å skrive»

Vi stilte elevene spørsmål om hvordan de hadde opplevd det å skulle skrive om sine tanker og følelser etter hver time. Vi kunne skjønne på elevene at de ikke var nevneverdig positive til opplegget vårt i starten, og da det var mange uttalelser som «*hvorfor må vi gjøre dette*» og «*hva er vitsen med det her egentlig*». Flere av elevene uttrykte at de ikke hadde noe å skrive, og at de ikke gadd å gjøre det. Vi sa at alle måtte prøve, da ingen fikk gå i garderoben før timen var over uansett.

Petter har skrevet at det var «*egentlig ikke så ille som jeg trodde*», men at det likevel var «*litt ork å skrive*». Jostein har skrevet at det «*egentlig har vært litt gøy*» fordi han har hatt mulighet til å få ut alle tanker, men at han også synes det har vært kjedelig fordi han synes det er kjedelig å skrive. Her forstår vi bruken av ordet kjedelig på samme måte som når elevene ytret at noe var «*gøy*», at dette er en måte å snakke om faget og undervisningen på for å inkludere seg i ett fellesskap der normen er at skriving skal være kjedelig. Det er mange andre informanter som også har skrevet at de synes det har vært kjedelig å skrive ned notater i

bøkene. Flere har skrevet at de heller ville hatt gym, og at skriving ikke hører hjemme i en gymsstime og at de heller ville hatt mer «gym» den siste tiden. Dette hørte vi også elevene uttrykke muntlig når vi skulle dele ut bøkene på slutten av hver time. Her kommer elevenes syn på faget tydelig frem, og vi forstår at fokuset til elevene er å være i aktivitet slik som vi har drøftet mer i forrige kapittel. Det at de uttrykker at de heller ville hatt gym, forteller oss at elevene ikke så meningen med opplegget.

Lise har skrevet at hun har satt pris på å skrive i boken etter hver time, og at det har vært gøy å delta. Hun har kommet med reflekterende svar på spørsmålene, og vi kan forstå ut fra svarene hennes at hun har hatt mer glede av dette enn det mange av de andre elevene i prosjektet har uttrykt. Patrik skriver at han «faktisk» synes det har vært veldig gøy. Selv om de nevnte ovenfor, og flere andre av informantene, har skrevet at det har vært gøy eller ille å skrive, hørte vi ingen gi uttrykk for dette muntlig i timene.

Dette kan vi tydelig se i lys av utdraget vi har tatt fra Standal og Rugseth (2021) sin bok i kapittelet om Interkulturell læring og inkludering, som sier at «å oppdage likhetstrekk og så kunne identifisere seg med andre i ett fellesskap skaper gruppeidentitet. Et slikt gruppefellesskap gir trygghet fordi man lett finner bekreftelse på og anerkjennelse i fellesskapet» (Standal & Rugseth, 2021, s. 111). Når hele klassen har «sagt seg enig» om at skriving i kroppsøvningsundervisningen er kjedelig, er det vanskelig for elevene å bryte ut av dette fellesskapet og stå opp for at det faktisk har vært gøy og bra å skrive ned tanker etter hver time. Denne gruppetilhørigheten er noe vi ser tydelig i klassen, men det er også en hindring for å utvikle elevene til egne individer. Ved å tvinge elevene til å sitte med boken frem til timen var over, uavhengig om de skrev ned noe eller ikke, var et forsøk på å gi de som ønsket mulighet til å faktisk skrive ned tanker og følelser uten at det var synlig hvem som gjorde dette eller ikke.

### 6.3 Føle seg utenfor fellesskapet

Som vi drøftet i forrige delkapittel kan det å kunne identifisere seg med andre i ett fellesskap være en trygghet, da en kan finne bekreftelse og anerkjennelse i dette fellesskapet. Dette forstår vi både på godt og vondt, når vi leser notatene til Lise. Hun skriver nemlig:



*«Jeg var ikke glad i timen eller i aktivitetene. Følte IKKE at jeg passa inn. Nesten alle har fotballklær og er flinke i fotball. Jeg bare står på banen og aner ikke hva jeg skal gjøre. Det er alltid sånn. Heldigvis var det noen som sa at jeg gjorde det bra. Det betyr mye for meg».*

Her har hun sammenlignet seg selv med de andre i klassen ut fra hvilke klær majoriteten av elevene går i, og hva hun selv har på seg. Hun opplever seg utenfor fellesskapet da hun ikke har fotballklær på seg, og ikke ser lik ut som resten. Kroppsøving er et fag der forskjeller mellom elever blir synlig i bruk av klær, ferdigheter, kroppsformer etc., noe som både er en god mulighet for verdsetting av hverandres ulike sider, men som også gjør inkludering og ekskludering synlig. Dette medfører til sosial sammenligning, og kan innvirke negativt på elever som opplever seg utenfor fellesskapet (Standal & Rugseth, 2021, s. 115).

Selv om subjektet er en stor og viktig del i fenomenet danning, kan vi forstå at danning handler om noe utenfor subjektet også, nærmere bestemt de relasjonene og den kulturen vi inngår i (Sæle & Hallås, 2020). Som utsagnet over viser, speiler Lise seg i kulturen rundt seg. Dette er noe vi som kulturelle vesen gjør, speiler og former livet våre i og av andre rundt oss og av den eksplisitte kulturen som vi er en del av. Ifølge Sæle og Hallås (2020) oppstår danning i møte med det som ligger til grunn i samfunnet eller i kulturen: Institusjoner, språk, litteratur, kunst etc.

Hos Lise kommer det frem en form for selvrefleksjon der hun speiler seg i kulturen og felleskap med andre mennesker. Evne til selvrefleksjon forstår vi som et kjennetegn på danning. Lise opplever ikke seg selv som god i fotballaktiviteter, som selv om det kun var en liten del av timen, er det hun sitter igjen med negative følelser rundt. Vårt hovedfokus med undervisningstime nummer to var tenkt at skulle være samarbeid. Vi hadde flere aktiviteter tidligere i timen der det for oss som observerte så ut til at elevene samarbeidet ved hjelp av god kommunikasjon innad i laget. De lot ingen stå over sin runde, og ytret at de skulle hjelpe hverandre hvis noen opplevde det som utfordrende. Likevel er det den lille delen på slutten av timen Lise sitter igjen med negative følelser rundt, da hun her opplevde at hun ikke var en del av fellesskapet. Vi har selv vært tenåringer og vi vet hvor viktig det fellesskapet man er den del av, evt. ikke er en del av, er for elever i denne alderen. Det Standal & Rugseth (2021) skriver om at mennesker har lett for å søke anerkjennelse og bekreftelse i et fellesskap er noe vi kan kjenne oss igjen i. Når man er ung er det særlig vanskelig å vite hvem man egentlig er,

og mange av disse elevene er nok ikke klar over at de gjør som Biesta (2009) sier i Oppedal (2020), at de kopierer eksisterende væremåter. Dette forstår vi, da man blir sosialisert inn i et samfunn som verdsetter visse kvaliteter.

Humboldt (2015) mener at mangfold i danning er en nødvendig forutsetning for å utvikle oss som menneske (Standal & Rugseth, 2021, s. 162). Marc Esser-Noethlichs anser utvikling hos menneske som en stadig interaksjon med den mangfoldige verden samt det inkluderende menneske rundt oss. En slik forståelse av danning kan være med på å anerkjenne forskjellighet da denne anerkjennelsen er en forutsetning for å kunne bruke mangfold som en læringsressurs (Standal & Rugseth, 2021, s. 163). Da vår forståelse av danning også har med det sosiokulturelle er vi enig med både Humboldt og Marc Esser. I denne sammenhengen drar Lise utgangspunkt i mangfoldet da hun opplever at elevene var mer klar for aktivitetene i timen da de kom med fotballklær. I hennes tilfelle følte hun seg distansert fra fellesskapet da hun ikke hadde på seg fotballklær og var kledd ulikt fra dem rundt seg. Her oppdager Lise likhetstrekk hos andre i ett fellesskap som hun ikke identifiserer seg i, som skaper en uro i henne.

I Lise sitt tilfelle kjenner ikke hun på noe tilhørighet til gruppa da forskjellen på gruppa og hun er bekledningen og ferdighetene i spillet fotball. Marc Esser-Noethlichs mener det er viktig at man utsettes for læring og håndtering av forskjeller konstruktivt. Vi mener å evne til selvrefleksjon er en del av danning. I dette tilfellet er det rom for at danning skjer da Lise blir utsatt for forskjeller i et mangfold eller fellesskap. Utfordringen for Lise i dette tilfellet er at vi opplever verden og omgivelsene ulikt. Sett opp mot et hermeneutisk perspektiv vil det for Lise være umulig å forstå de andre fullstendig, da vi tolker alt rundt oss ut fra vår forforståelse og bakgrunn. Det vil derfor være utfordrende å respektere forskjellene da vi ikke helt klarer å forstå dem. Fremmedhet starter der vår forståelse slutter, og er direkte knyttet til vår identitet. Fremmedhet kan bidra til at vi forstår hva vi ikke er, og dermed hjelper denne avgrensingen oss til å vite hvem vi er. På denne måten er fremmedhet viktig for å utvikle egen identitet, i samspill med identitetsstabiliserende tiltak, som sosial støtte. En må legge til rette for et læringsmiljø som er trygt, støttende og anerkjennende, men også identitetsutviklende, for å fremme identitetsutviklingen (Standal & Rugseth, 2021, s. 113).

Det kan være utfordrende å oppnå det som forventes av en i skolesammenheng, samtidig som man skal utforske og utvikle egen identitet. Skolen og kroppsøvfingsfaget er en arena der slike dilemma kan oppstå. Som vi skrev om i kapittelet «Danning i og utenfor et fellesskap» leser vi det Marc Esser-Noethlichs og Per Midthaugen skriver om «å oppdage likhetstrekk og så kunne identifisere seg med andre i ett fellesskap skaper gruppeidentitet. Et slikt gruppefellesskap gir trygghet fordi man lett finner bekreftelse på og anerkjennelse i fellesskapet» (Standal & Rugseth, 2021, s. 111). De skriver og at det er forskjeller som er vanskelig å forstå. Samtidig så er det forskjellene som gjør elevene til enkelt individer, og det er viktig å legge vekt på individuelle kvaliteter elevene har. Det er skolens jobb å anerkjenne forskjellighet da denne anerkjennelsen er en forutsetning for å kunne bruke mangfold som en læringsressurs (Standal & Rugseth, 2021, s. 163). Dette må likevel ikke gå på bekostning av skolen samfunnsoppdrag som handler om å utjevne sosiale forskjeller. Skolen har en tendens til å bidra til sosial reproduksjon av ulikheter, og dette er ikke det samme som å skulle anerkjenne forskjellighet. Vi ser på denne forskjellen som viktig å understreke, når vi i vårt arbeid har snakket om forskjellighet.

#### 6.4 «Det var gøy» - Å snakke seg inn i fellesskapet

I materialet leser vi om Kaia som skriver at det å jobbe sammen som et lag, hjelpe hverandre og det å ha god laghumor var viktig for å kunne ha det bra og gøy i timen. Amalie skriver at gym er gøy, fordi da får hun spille med vennene sine. Patrik skriver at han synes timen var gøy fordi han fikk spille fotball på lag med vennene sine. Spesielt for kroppsøvfingsfaget er at anerkjennelse og følelse av tilhørighet kan oppleves på godt og vondt, og det er blir fort synlig om en blir inkludert eller ekskludert (Standal & Rugseth, 2021, s. 115). Vi forstår det som at disse elevene bruker tilhørighet til et fellesskap som begrunnelse for å si at kroppsøving er gøy. Her kommer elevenes syn på faget også tydelig frem, at fokuset elevene har er å skulle ha det gøy.

Ønsket om å vinne, forstår vi også som et ønske om sosial tilhørighet. Det at kroppsøving, eller gym som elevene fortsatt kaller det, skal være gøy forstår vi som en oppfatning av hvordan faget skal være. Elevene gir også uttrykk for at hvis de vant spillet eller leken, så var det gøy. Hvis de ikke vant, så juksa det andre laget eller så var det en kjedelig aktivitet. Her forstår vi tydelig normen i klassen, og ser at elevene ønsker å være en del av et fellesskap. For

å bli en del av dette fellesskapet snakker man slik om faget uavhengig hva man selv egentlig mener. Det er særdeles få som skriver om læringsaspektet i faget, at de synes det var gøy å lære noe nytt eller at det var en lærerik time.

At kroppsøving er «gøy» inngår i en felles forståelse vi kjenner igjen. Vi gjenkjenner samme synspunkt hos lærerstudenter, eldre elever, undervisere, forelese på høyere utdanning og de tidligere versjonene av oss selv. Ut fra det materialet vi har samlet inn ser vi at det å uttrykke at kroppsøving er gøy er en måte å omtale faget på som fungerer inkluderende for et fellesskap. Så godt som alle informantene har brukt ordet gøy opptil fire-fem ganger i svarene sine. De av elevene som ikke har svart gøy, skriver det motsatte, nemlig kjedelig. Vi forstår det som at det å like en aktivitet blir forbundet med «gøy» og at dette representerer en uttryksmåte som tas for gitt, og at elevene har «tatt til seg» og reproducerer kroppsøving som et aktivitetsfag som skal være gøy. Variasjonene vi oppdaget er at informantene brukte gøy på selve aktiviteten hvis de likte denne, kjedelig hvis de ikke ble slitne nok, eller hvis noen jukset. Særlig i de aktivitetene der vi inkluderte ball på ulike måter ser vi eksempel på dette. Ved å snakke om faget på denne måten snakker elevene seg inn i det kulturelle, da vi ser at dette er den delte oppfatningen av kroppsøving som fag.

## 6.5 Elevenes konkurranseinstinkt som norm og mulighet til refleksjon

### 6.5.1 Følelser som innlærte reaksjoner?

I materialet vårt ser vi elevene bruke begrepet konkurranseinstinkt mye, og det uttrykkes gjennom følelser som aggresjon, irritasjon, frustrasjon og glede. Jostein skriver i sine refleksjoner at han sitter igjen med en følelse av aggresjon, og det var mye krangling i timen på grunn av anklager rundt jukset. Deres lag ble beskyldt for å jukse, og ifølge Jostein er dette fordi enkelte i klassen har for mye konkurranseinstinkt. Her forstår vi at Jostein føler på aggresjon på grunn av å bli anklaget for jukse av enkelte han mener har for mye konkurranseinstinkt.

Patrik skriver at han kjenner på følelsen irritasjon på grunn konkurranseinstinktet som finnes i klassen, og at folk blir sure på hverandre på grunn av dette. Likevel skriver han at han selv elsker å vinne, og selv har veldig mye konkurranseinstinkt. Her forstår vi det som at han er klar over at lysten til å vinne skaper irritasjon og krangling, men at han selv er en del av kulturen i

klassen. Irritasjonen Patrik føler på her er forstått som en innlært reaksjon. Selv om han forstår grunnen til irritasjon, klarer han ikke å vurdere sine egne handlinger sett fra et større perspektiv. Han er selvbevisst nok til å vite at han elsker å vinne, men ikke nødvendigvis at de andre elevene kan irritere seg over han på samme måte som han irriterer seg over andre.

Det oppstår flere diskusjoner og mindre krangler i timene, der elevene anklager hverandre for juks, både muntlig og i refleksjonene etter timene. Selv om ingen av informantene nevner ordet rettferdighet i sine notater, kom dette frem i observasjonene av diskusjonene som oppsto i timen. Her ble strofer som «*Det er ikke rettferdig*», og «*Det teller ikke at de vant når de bare juksa*» brukt, og vi kan forstå elevenes frustrasjon over juks som en reaksjon på at aktiviteten ikke gjennomføres på rettferdig vis.

Det at det oppstår krangling og diskusjoner i timen når elevene opplever noe som urettferdig, kan i det større bilde ses på som noe positivt for dannelsesprosessen til elevene. Sett i ett større perspektiv vil det å kunne stå opp mot urettferdighet være viktige egenskaper å danne seg. Det å stå opp mot urett er Parks-Eichmann paradokset et tydelig eksempel på. Hadde ikke Rosa Parks blitt sittende på bussen som en protest, hadde ikke nødvendigvis alle de følgende hendelsene skjedd. Dette eksempelet viser tydelig hvorfor vi ønsker at elevene skal dannes til å bli kritiske individer som står for det de mener er rett (Sævi & Biesta, 2020, s. 144).

Ser vi derimot på disse funnene i lys av det Arendt skriver om å agere og reagere, forstår vi at elevene er sosialisert inn i en fagkultur rundt kroppsøving. Reaksjonene som kommer av at noen jukser, eller gleden de opplever når de vinner, ligger ikke nødvendigvis dypt i elevene og er mest trolig kun en lært reaksjon på hvordan man skal oppføre seg i gitte situasjoner. Hvis dette er tilfelle er det ikke nødvendigvis dannelse som skjer, men en utførelse av en lært skikk innenfor idrettsdiskursen. Samtidig er det kun elevene som kan vite om de er aktive deltakere som handler ut fra egne tanker eller om de reagerer automatisk på det som skjer i undervisningen.

I idretten skjer automatiske reaksjoner hele tiden, og her har utøverne som formål å oppnå noe, som for eksempel et straffespark eller frikast. Her handler det om rettferdig spill, og at juks skal få konsekvenser. Dette kan vi se på i lys av Fredrik sine refleksjoner. Fredrik er også

en elev i klassen som elsker å vinne. Han opplever irritasjon i timen da enkelte juksa. Han forstår at juksinga førte til at folk ble aggressive og begynte å krangle. Likevel uttrykker Fredrik en forståelse ovenfor medelevene som jukser med at de gjør det «fordi man ønsker å vinne». Han skriver også at dette er et kjennetegn i klassen, som om dette er vanlig for denne elevgruppen. Dette går imot idrettsdiskursen, da juksing er en norm i idretten som er strengt forbudt.

Det er samtidig vanskelig å vite om elevenes handlinger forbundet til juks er reaksjoner, eller om de agerer. Ved å agere tar elevene bevisste avgjørelser og står opp mot det de mener er urettferdig, uten å oppnå noe. Det er dermed vanskelig for oss som forskere å vite om reaksjonene kommer automatisk fordi de har lært at det er slik idretten fungerer og fordi de selv ønsker å vinne, eller om det er fordi de ønsker å stå opp mot noe som er urett. Flere av informantene skriver at de kan ta med seg erfaringer fra kroppsøvingstimene vi gjennomførte for å prøve å finne bedre løsninger enn å stå og skrike til hverandre. Her uttrykker elevene at de forstår hvorfor diskusjonene oppstår, og at det finnes bedre måter å løse det på, uten at de gjør noe mer med det.

I disse undervisningssituasjonene sto vi som lærere ovenfor flere valg, der vi kunne avbryte diskusjonen eller benytte muligheten til å gi elevene rom til å agere. Som vi leser i boken til Schelderup (2015) er det viktig i en travel skolehverdag at vi som lærere gjør plass til spontanitet, og uventede handlinger. En reaksjon skjer på bakgrunn av følelser, reaksjonsmønstre og tankemønstre. Dette trer frem i materialet, da elevene uttrykker følelser både i handlingene og i refleksjonsnotatene sine.

Som vi skriver over er det vanskelig å vite om deres reaksjoner på juks og urettferdighet er automatisk innlært og stammer fra idretten, eller om de mener at her har det blitt utført noe urett som de må stå opp mot. Her kommer vi inn på tematikken med konkurranseaspektet ved kroppsøvingfaget, som tydelig kommer fra den organiserte idretten (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015, s. 43). Spørsmålet er da hvor vidt dette overskygger for danningsaspektet ved kroppsøving eller om det kan bidra til noe positivt.

### 6.5.2 KonkurransEinstinkt på godt og vondt

Ett eksempel fra undervisningen som får fram at konkurranse og lagaktiviteter også kan handle om å skulle spille hverandre gode og utvikle god lagånd, er en situasjon der elevene skulle spille tre på rad med ball i beina. Først hadde de hatt tre på rad uten ball, for å bli introdusert for aktiviteten. For å ha ulike variasjoner av aktiviteten introduserte vi ball i beina for å legge til et ekstra moment. Da ball i beina ble introdusert observerte vi at Lise prøvde å komme seg unna oppgaven da hun selv uttrykte verbalt at den ikke var noe flink. Lise sa til resten av laget sitt at hun var dårlig til å løpe med ball i beina, og dermed kom til å ødelegge for resten av laget. Ut fra kjennskap til elevene fra tidligere og deres refleksjonsnotater visste vi at enkelte av elevene på laget hadde omtalt seg selv som noen med «mye konkurransEinstinkt». Vår første tanke var at medelevene kom til å tillate at Lise sto over sin runde for å heller kunne løpe raskere selv. Isteden begynte medelevene til Lise å argumentere for at hun også skulle løpe sin tur, og at de skulle hjelpe henne med å velge rett når hun kom frem til kjeglene. Dette medførte at hun løp sin runde, ga turen videre til neste og fikk ros av laget for det den hadde gjennomført. Lise som her kunne ha endt opp med å sitte i bakgrunnen uten å delta, smilte og heiet på de andre lagkameratene sine.

Likevel ser vi tydelig i materialet at elevene mister fokuset på det tenkte med aktiviteten, som var å kommunisere, gi hverandre støtte og oppleve det at man må gjøre sin del for laget. I slike aktiviteter blir det fort konkurransesituasjonen og det å vinne som havner i fokus. Det legger vi tydelig merke til hos elevene både i refleksjonsnotatene og i observasjoner vi gjorde. For elevene blir det å vinne meningen med aktiviteten, enda dette ikke var det vi tenkte med aktiviteten. Her er det rom for å utnytte denne mulighet til å bruke konkurranseaspektet til det positive. Ser vi tilbake på den tidligere forskningen om kroppsøvingsfagets tilknytning til den frivillige idretten leser vi at Sigmundsson & Ingebrigtsen (2015) skriver de minst aktive er ikke konkurranseformen en egnet didaktisk metode, og at fokuset i kroppsøvingen dermed må gå fra «konkurranse med andre» til «konkurranse med seg selv». I lys av dette kan vi se på eksempelet over fra den andre siden, at Lise her så meningen med aktiviteten som det å vinne, og dermed meldte seg ut for ikke å ødelegge for laget sitt. Denne eleven går innunder den kategorien han omtaler som «minst aktive», og han er tydelig på at det viktig at kroppsøvingsfaget tilrettelegger for et tilbud som sikter seg mot disse elevene (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015, s. 43). Bruker man konkurranseaspektet og snur på det slik at det å

vinne handlet om å ha best samarbeid, kunne man brukt elevenes engasjement rundt konkurranseformen til det mer positive. Vi er enige med det Sigmundsson & Ingebrigtsen (2015) skriver om at de «minst aktive» elevene ikke får like stort utbytte av konkurranse i kroppsøvingen, da vi har observert det i praksis gjentatte ganger at elever som gir uttrykk for at de ikke opplever mestring i kroppsøving ofte er tapere i slike situasjoner.

Her kommer spørsmålet om konkurranseaspektet er med på å skygge for danningen i kroppsøving frem. Flere av informantene skrev i refleksjonene sine at de elsket å vinne, samtidig som de skriver at noe av det som var positivt med siste time var at det ikke var konkurransepreget og dette førte til at samarbeide mellom elevene var bedre.

Konkurranseaspektet kan brukes til å lære rettferdighet og ærlighet, det å spille hverandre gode og ikke kun dyrke seg selv. Men det krever fortsatt at det brukes riktig, og at også de «minst aktive» elevene blir dratt med. Som vi ser i eksempelet med på tre på rad, er ikke laget bedre enn sitt svakeste ledd. Det å finne måter å jobbe sammen for å få hele laget gjennom oppgavene er nyttig for elevene, og gode erfaringer å ta med seg videre.

## 6.6 Køsystem – agere eller reagere

I timen hvor elevene skulle bygge hinderløyper la vi ekstra vekt på bruken av induktiv undervisningsmetode. Ved å bruke denne undervisningsmetoden fikk elevene få rammer å forholde seg til og dermed hadde de stor frihet til å lage hinderløypene slik de ønsket. Våre føringer for timen var maks antall elementer hinderløypen skulle inneholde og tiden de hadde å forholde seg til. Ellers enn dette la vi ingen føringer på hvordan organiseringen av gruppen og arbeidsfordelingen skulle være, noe som førte til de selv måtte ta ansvar for rollefordeling i gruppen og hvordan organisere arbeidet. Kathrine Hundal (2018) skriver at induktiv metode i undervisning betyr at elevene skal finne ut av noe selv og jobbe problembasert, noe vi tok utgangspunkt i.

Dette så vi var utfordrende for særlig en av gruppene, der det ikke var noen som tok den tydelige lederrollen. Dette førte til at ingen på laget hadde kontroll, og alle endte opp med å gjøre hver sine individuelle ting uten at de lagde noe form for sammenhengende løype. Her måtte vi som lærer gå inn og veilede gruppen etter en tid, for at det skulle bli noe fremgang. Elevene på denne gruppen kom med svar som «*jeg vet ikke hva jeg skal gjøre*» og «*ingen har sagt hva vi skal gjøre*». Her kommer det tydelig frem at elevene ikke er vant til en slik undervisningsform, og slet når de fikk i oppgave å ta ansvar selv.



På slutten av timen da elevene skulle presentere hinderløypene for hverandre lot vi de også organisere det selv. Dette endte opp med å bli en noe rotete kø, der flere av elevene ikke holdt «sin plass» og fulgte «normen» for hvordan man oppfører seg i en kø. Dette hørte vi mange av de andre elevene kommentere på underveis i timen, og i analysen kommer det frem i refleksjonsnotatene til flere av elevene også. Flere av elevene trakk fram «køsituasjonen» som det de husket best fra timen og det gikk igjen i flere av svarene i en mindre positiv forstand.

I refleksjonsnotatene leste vi blant annet om Kaia som skriver følgende som svar på spørsmålet «Hva husket du best fra timen»; «*Køsystemet. Det funka ikke bra i det hele tatt, alt så det kunne vært bedre, men det er ikke deres feil*». Vi leser også i notatene til Lise at hun nevner køen i svarene sine både på spørsmålet om hva som førte til at det hadde vært en god/dårlig time for henne og på spørsmålet om hva hun husker best fra timen.

Det interessante her er at det å organisere en kø, er en vanlig måte som er kjent i kroppsøving. Vår oppfordring var at når gruppene skulle gå gjennom sine hinderløyper, skulle alle skulle samle seg rundt der første gruppe hadde lagd sin hinderløype for å starte ett samlet sted. Etter dette brukte vi en induktiv metode der vi utfordret elevene til å ta selvstendige valg om hvordan organisere seg videre. Dette kan vi forstå i lys av det vi leser i Oppedal (2020) om Biesta (2009) som mener at vi som lærere skal tilføre noe nytt til situasjonen, som tvinger elevene til å ta selvstendige valg. Som vi leser i artikkelen til Skoglund (2014) mener Biesta også at den beste måten å arbeide med subjektivering i undervisningen handler om at elevene skal bli et selv som har frihet til å ta egne bestemmelser.

Selv om køsystemet skapte en del utfordringer, gjorde ingen av elevene justeringer eller prøvde en annen organisering. Vi forstår det som en situasjon elevene ikke hadde erfaring med og at det å organisere seg selv var uvant for dem. Vi forstår derfor køen som en lært reaksjon på hvordan en gruppe skal organisere seg og at elevene ikke klarte å komme med nye løsninger på «køproblemet» de hadde skapt. I denne timen la vi opp til at elevene skulle få frie tøyler til å bestemme selv, men likevel ender de opp i de samme rutinene de er sosialisert inn i. I boken til Sæle & Hallås (2020) leser vi at mennesker er sosiokulturelle vesen som speiler og former livet sitt ut fra den eksplisitte kulturen som vi er en del av, som vi ser tydelig eksempel på her.

Det å stå i kø er en norm som er blitt tatt i bruk i mange situasjoner i løpet av tiden, det brukes blant annet på skolen, på butikken og i militæret. I dannelseshistorien leser vi at målet med kroppsøving tidligere var å forme gutter om til dyktige soldater, ved bruk av militære teknikker. Det var en tydelig og normativ disiplinerende danningstenkning (Sæle, 2017, s.74). Denne disiplinerende tankegangen brukte blant annet lange køer, der alle måtte holde sin plass og gå i lik takt. Selv om elevene i vårt tilfelle fikk frie tøyler er det ingen overraskelse at elevene benytter seg av et køsystem, da denne normen går langt tilbake i tid. Her kan vi se denne situasjonen opp mot det vi leser i boken til Schjelderup (2015) om Hellesnes sine to former for sosialisering, der den ene handler om «tilpasning» der man lærer å følge kulturens «spilleregler», uten å se at reglene burde diskuteres og endres. Tilpasning handler om at man godtar de rammene samfunnet har satt, uten å stille spørsmål til disse.

Hellesnes sine to former for sosialisering, ses også på som to måter å bli en samfunnsborger. Vårt ønske med denne undervisningsmetoden, var å få frem den andre formen for sosialisering ifølge Hellesnes, nemlig danning. Vi ønsket å legge til rette for at elevene kunne utvikle evnen til å reflektere over disse rammene og forutsetningene som er bestemt av samfunnet, og å være kritisk til disse. Elevene må lære å handle i et handlingsfellesskap, noe som fører til at de ikke bare viderefører samfunnet, men viderefører og fornyer det.

En annen ting vi observerte var at alle hinderløypene hadde lik organisering i form av at de hadde en tydelig start og slutt. Her ser vi enda et eksempel på at elevene er innlært på en bestemt måte. Vi satte ingen føringer for at hinderløypen skulle gå fra start til slutt, de kunne sette den opp slik de ønsket. Hadde elevene lagt opp til en runde, eller en mer åpen løype kunne organiseringen av gjennomføringen blitt helt annerledes.

Både organisering av køen og hvordan hinderløypene ble bygd opp forstår vi som innøvde reaksjoner. Det var ingen som stilte spørsmål til å gjøre det på en annen måte, og selv om de ble utfordret på at dette var det ingen som grep denne muligheten til å handle. Dette forstår vi som at elevene ikke er vant til å ha muligheten til dette, noe som er en erfaring vi tar med oss videre fra prosjektet.

## 7.0 Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet har vi utarbeidet avsluttende refleksjoner basert på våre funn, og vi skal se på hvordan vi kan bruke disse til å svare på våre forskningsspørsmål. Vår forståelse av dannelsesfenomenet før vi startet med oppgaven og hvordan arbeide med dette i kroppsøvingsundervisningen, har endret seg i løpet av arbeidet med masteroppgaven. Vi har virkelig fått erfare at danningsarbeidet er en kontinuerlig prosess. Denne oppgaven er et uttrykk for at vi aldri blir ferdig utlært, og at danningsarbeidet er prosessuelt og har vært med på å endre oss. Det er derfor forståelig at dannelseshistorien har endret seg over tid, da vår egen forståelse av danning har endret seg gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Som vi leser i dannelseshistorien ble faget tidligere kalt gymnastikk, noe vi finner spor av den dag i dag da faget fortsatt omtales som gym blant både elever og lærere. Ordet gym eller gymnastikk er ikke dekkende nok for å snakke om faget slik vi ser det i dag, og vi forstår det som en sammenheng mellom å kalle faget gym og hva slags forståelse enkelte har for hva faget skal innebære. Tidligere i historien var det en mer disiplinær form for dannelse i skolen, mye knyttet mot militære. Kroppsøvfaget i dag skal ikke utvikle soldater, men heller kritisk tenkende individer med egne meninger. Tidligere var praktiseringen av faget mer svart/hvit, mens i dag spiller lærerens forståelse av læreplanen en stor rolle. Augestad (2003) mente faget gikk fra å ha vært dannelsesorientert tidligere til å bli mer helseorientert fra 1930-70, og at elevene ble oppfattet mer som objekter, noe vi i dag ønsker å gå bort fra. Vi ønsker å se på elevene som subjekter, og hjelpe de til å utvikle selvet. Vi leser også i tidligere forskning at helsediskursen fortsatt er fremtredende i faget. Likevel ble det mer fokus på faget som et dannelsesfag igjen etter 70-tallet. I LK06 står det tydelig om dannelsesoppdraget skolen har, noe vi også forstår at er forsterket i LK20. Likevel er det ikke mye i praksis som tilsier at det er et dannelsesfag. I avsnittene under skal vi svare på forskningsspørsmålene vi har utarbeidet, for å se hvordan elevene erfarer danning og hvordan vi kan bruke disse erfaringene til å utvide vår profesjonskunnskap.

### 7.1 Hva kjennetegner eleveres erfaringer fra et undervisningsopplegg der danning i kroppsøving prøves ut

Først ønsker vi å svare på første del av forskningsspørsmålet vårt, som er «*Hva kjennetegner eleveres erfaringer fra et undervisningsopplegg der danning i kroppsøving prøves ut*». I kapittel

6.0 har vi drøftet og videre analysert materialet vi samlet inn fra forskningsprosjektet. Det kommer frem i arbeidet med analysen at det er enkelte funn som går igjen i vår forståelse av materialet.

Vi oppdaget i materialet at elevene så på kroppsøving som et aktivitetsfag, noe vi finner igjen i både tidligere forskning og helt tilbake i dannelseshistorien. Det kan forstås som at elevene deler mye av den samme forståelsen som lærerne i «Kan-vil-studien» til Svendby (2013), at mest mulig aktivitet i faget er best. Et tydelig eksempel på dette er når elevene snakker om at de heller vil ha gym enn å skrive. Selv om vi forsøkte å rette fokuset mer mot danning i vårt undervisningsopplegg ved å gi de rom til å reflektere, kom det frem at aktivitetsfokuset i kroppsøving fortsatt står sterkt. I svarene som omhandlet det å lage hinderløype i timen ga elevene uttrykk for at de likte det, men flere svarte også at det hadde blitt for lite aktivitet. Gjennom tidligere erfaringer kommer det frem at aktivitetsfokuset i kroppsøving er blitt til fordi det er en forståelse for at barn i dag er mer inaktive. Elevene sitter mye i ro på skolen og hjemme, derfor brukes kroppsøving som en brytning til denne stillesittende hverdagen. Kroppsøvingfaget blir dermed brukt som et hjelpemiddel til å bekjempe et folkehelseproblem (Berg, 2021, s. 48).

Det er interessant å se i vårt materiale hvordan elevene håndterte friheten til å selv bestemme hvordan de ønsket å gjøre ting. I undervisningstimen hvor de skulle bygge hinderløyper ser vi i funnene våre at dette var en ny og vanskelig undervisningssituasjon for de, da de endte opp med å gjøre det samme som de har blitt innlært til å gjøre. I oppbygningen av hinderløypene, organiseringen av køsystemet og gjennomføring av hinderløypene sliter elevene med å handle fritt. Elevene ytrer både muntlig i timen og skriftlig i sine refleksjonsnotater at organiseringen av timen ikke var noe god. Likevel viser funnene også at elevene setter pris på å ha valgfrihet og kreativ frihet når det kommer til å utføre oppgaven. Dette indikerer at elevene verdsetter denne muligheten til å bruke sin kreativitet, men at de synes det er vanskelig. Ved å utsette elever for slike undervisningssituasjoner utfordres de til å ta stilling til at det finnes flere måter å tenke på.

Dette kom også frem i undervisningssituasjonen hvor vi benyttet oss av konkurranse. Elevene ble engasjerte i å vinne, og var strenge mot hverandre når det gjaldt regler. Opplevde de at noen jukset sa de tydelig ifra, og det oppsto flere situasjoner der undervisningen ble avbrutt. Vi som lærere sto ovenfor et valg i denne situasjonen, der vi kunne avbryte diskusjonen eller

benytte muligheten til å gi elevene rom til å agere. I en travel skolehverdag må vi som lærere gjøre plass til spontanitet, og uventede handlinger. Det å stå opp mot noe man mener er urett kan vi forstå som en handling fra elevene de tar bevisst. Samtidig er det vanskelig i disse tilfellene å vite om de agerer, eller om det er innlærte reaksjoner de har med seg fra idretten.

En annen erfaring som har kommet frem i materialet er måten elevene bruker talemåter til å snakke seg inn i fellesskapet. Som vi kunne se i vårt materiale omtaler elevene faget som «gøy» når de selv driver med aktiviteter de gir uttrykk for at de mestrer, mens de kaller det «kjedelig» når de sliter mer i gjennomføringen av aktivitetene. Vi ser at det er en vanlig måte å uttrykke seg på blant elevene, og forstår at det gir dem en følelse av tilhørighet i klassen. Det er tydelig at de har blitt sosialisert inn i denne måten å uttrykke seg på, og at de på denne måten relaterer seg til hverandre ved å uttrykke seg likt. Vi forstår ut ifra deres refleksjoner i bøkene, sammenlignet med deres utsagn muntlig, at de er mer reflekterte enn noen av de gir uttrykk for foran de andre. I materialet kommer det til syne at elevene har en sterk trang til å føle en tilhørighet til fellesskapet, og vi forstår det som at ingen vil være den som skiller seg ut og sier at det å skrive ned tanker var givende for dem. Ved å legge opp til at alle skal sitte med boka skaper vi en arena der de kan reflektere uten at noen trenger å høre hva medelever tenker.

Fellesskapet er viktig for elevene for at de skal føle at de hører til og at de er en del av noe større enn seg selv. Elevenes måte å uttrykke seg om faget på reflekteres i deres behov for å være en del av et fellesskap, samtidig som vi ser viktigheten av å legge opp til en undervisning der elevene føler seg respektert og verdsatt for den de er.

Ses fellesskap og konkurranse i sammenheng er det å bruke konkurranse en utfordrende metode. Det kan være en god måte å øke elevenes engasjement på, men det kan også føre til uheldige konsekvenser. Som vi skriver om i *6.5.1 Følelser som innlærte reaksjoner* ser vi at søkelyset på konkurransen kan bli viktigere enn formålet med aktiviteten. Elevene kan bli så hengt opp i å vinne at de mister fokuset på alt annet, og læring og utvikling kommer i bakgrunnen. Det gjør at vi som lærere må tenke over hvor sterkt konkurranse ligger i elevenes vanemessige innstilling til kroppsøving, noe som kan gå på bekostning av læringen i aktiviteten det blir lagt til rette for. Vi må også passe på at det ikke fører til en konstant følelse av et press, og at fokuset heller blir å konkurrere mot seg selv.

I bunn og grunn er det viktig for oss som lærere å skape et trygt og stimulerende læringsmiljø for elevene der vi gir de mulighet til å være aktive deltakere i undervisningen og oppmuntrer de til å ta ansvar for egen læring og danning.

Det er også tydelig i funnene våre at elevene har et behov for å være en del av et fellesskap, og vi finner funn som tilsier at de opplever å være der, og funn som tilsier at de opplever å være utenfor. I delkapittel 6.3 *Føle seg utenfor fellesskapet* leser vi om Lise som speiler seg i de andre rundt seg, og kjenner på en ikke-tilhørighet til resten på grunnlag av klær og ferdigheter. Vi observerte situasjoner der hun prøvde å melde seg ut, men ble dratt med av sine medelever. Her kommer forskjellen på hvordan noe kan oppleves og hvordan det kan oppfattes godt frem. Vi oppfattet at det var hun selv som stelte seg på utsiden av banen og meldte seg ut fordi hun ikke likte aktiviteten, mens hun opplevde at det var fordi hun ikke visste hva hun skulle gjøre på banen. Denne eleven skrev i sine refleksjonsnotater at hun hadde satt pris på å skrive ned tanker i boken, og at vi her ser et tydelig eksempel på hvordan både elevene og vi som lærere kan dra nytte av å bruke skrivebøker i kroppsøvingen.

## 7.2 På hvilken måte er elevenes refleksjoner og erfaringer med på å utvide vår forståelse av hvordan danning trer frem i kroppsøvingsundervisningen

Under dette kapitlet tar vi opp siste del av forskningsspørsmålet, som er «*På hvilken måte er elevenes refleksjon og erfaringer med på å utvide vår forståelse av hvordan danning trer frem i kroppsøvingsundervisningen?*». Å utdanne seg til kroppsøvlingslærer innebærer å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse på området elevens læring og danning i kroppsøving (Sæle & Hallås, 2020, s. 138). Det er dette vi har forsøkt å gjøre gjennom vårt prosjekt.

Tidligere i oppgaven har vi redegjort for at idrettsdiskursen er dominerende i faget, og dette kom tydelig frem i undervisningsprosjektet. I vårt materiale står idrettsdiskursen fortsatt sterkt i faget, og dette observerte vi på flere plan. Særlig fotball var en sport flere av elevene hadde stor interesse for, og som de gjerne ønsket som en del av undervisningen.

Flere elever dukket opp i undervisningen med fotballtrøyer med kjente navn på ryggen, eller navnet på sitt lokale fotballag. Hver time startet også med spørsmål om ikke det skulle være fotball i «gymmen» i dag.

Da vi i ene økten hadde ball som gjennomgående tema i alle aktivitetene, ble etterspørselen om «*når skal vi spille vanlig fotball?*» større. Vi endte opp med å avslutte denne timen med fotball, noe vi ser i etterkant går litt imot vår grunntanke for prosjektet. Likevel førte dette til god mulighet for refleksjon i etterkant, da vi la merke til at fotballen gjorde at flere av elevene glemte resten av opplegget vi hadde gjennomført i timen. Fotball ble omtalt med stor variasjon av emosjoner i refleksjonsnotatene, og det var få som skrev om lagspill, hvordan kommunikasjon var innad i laget eller noen av de andre aspektene vi hadde tiltenkt med timen. V

Vi observerte at idrettsdiskursen kom tydelig frem i andre deler av undervisningsopplegget hvor fokuset til elevene var rettet mot mest mulig aktivitet. Vi leste i flere av refleksjonsnotatene at elever mente det hadde blitt for lite aktivitet i deler av undervisningen, og vi forstår dette som et resultat av at kroppsøving for de handler om å få puls og å skulle bli sliten. Til tross for at vi i forkant av undervisningen hadde hatt en klasseromssamtale med elevene der vi snakket om prosjektet og hva vi la til grunn for undervisningen, kan det virke som at elevene slett ikke tenkte på det underveis i prosjektet. Da elevene skulle skrive ned refleksjoner kom det mange spørsmål om at de ikke forsto hva de skulle skrive. Det kan derfor virke som at det å snakke med elevene om dannelsingsaspektet i kroppsøving er noe lærere må gjøre jevnlig, slik at de blir minnet på dette.

Idretten er ofte forbundet med konkurranse, noe elevene poengterte at de også føler. De uttrykte stort engasjement rundt det å skulle vinne, og dette framprovoserte mye følelser hos dem. Anklagelser om juks tok over mye av timene der konkurranse var en del av undervisningen, noe som førte til en del diskusjoner elevene imellom. Siste timen var det flere av elevene som kommenterte at det var mindre konkurranseinstinkt, noe vi forstår som at elevene forbinder konkurranse med kroppsøvingsundervisningen uansett aktivitet. Det er tegn på at elevene tenker at det skal være en vinner og en taper i alle former for aktivitet, noe som kan tyde på at det er denne formen for kroppsøving elevene er vant til. Vi kan ikke vite hvordan dette har gått til, men det er tydelig at samfunnet spiller en viktig rolle i hvordan faget blir oppfattet.

Vi så imidlertid også andre sider av timen i våre observasjoner, der vi så elevene hjalp hverandre og ikke lot noen på laget stå over sin runde, selv om ønsket om å vinne var til stede. Vi fikk dermed erfare at selv om elevene uttrykker ønske om å vinne, er de klar over at det er andre aspekter som også er viktige i kroppsøvingen og det er dette vi som lærere ønsker å bygge videre på.

Som nevnt tidligere er det vanskelig å forstå når elevene agerer eller reagerer. Å utvikle undervisning som tilbyr rom for elevene til å agere, er utfordrende. Vi forstår det som at det er kun elevene selv som kan vite om de er aktive deltakere som handler ut fra egne tanker, eller om de reagerer automatisk på det som skjer i undervisningen. For oss som lærere er det da viktig å være utforskende på hvilke situasjoner som kan gi elevene mulighet til å agere, og gi de oppgaver og utfordringer som krever handling. Vi må oppfordre til samarbeid og diskusjon, slik at elevene får mulighet til å uttrykke sine meninger og ta del i felles refleksjon og læring. Dette prøvde vi å oppnå ved å legge opp til en induktiv tilnærming i undervisningssituasjonen der de skulle bygge hinderløyper. Vi erfarte også at som lærer er det hensiktsmessig å benytte seg av de uforutsette situasjonene og bruke disse som rom for læring. Når elevene begynte å diskutere på juks og regler, ble dette en arena der vi som lærere enten kunne gå inn i situasjonen og slå den ned, eller la elevene reflektere over sine egne reaksjoner og utsagn, og bruke dette som rom for å la elevene lære. Vi leste i refleksjonsnotatene hos flere av elevene at de klarte å reflektere over dette i etterkant, og at de hadde skjønt at det fantes andre måter å løse konflikten på enn å stå og skrike til hverandre. I denne situasjonen anerkjenner de at det er et problem, men tar ikke ansvar (agerer) og gjør noe med det. Dette kommer også frem i en situasjon i siste timen, der de også erkjenner at det er noe som ikke «stemmer over ens med gitte normer», nemlig hvordan de opplevde køsystemet. De «løser» denne utfordringen noe likt som i første timen med diskusjonene, med at de ikke velger å gjøre noe. Dette forstår vi som at elevene ikke er vant til å måtte ta ansvar for å handle ut fra egne synspunkt, og at elevene har lite øvelse i å reflektere i kroppsøving.

Vår vurdering er at det er viktig at elevene får reflektere over hva som er ens egen stemme og hva de selv ønsker å oppnå, ikke bare hva samfunnet krever. Det kan være vanskelig å finne balansen mellom å følge samfunnets forventinger og å være seg selv. Ved å gi eleven hver sin



bok der de hadde muligheten til å skrive ned tanker og følelser knyttet til timene, var ett forsøk på å gi de muligheten til å reflektere over ens egen stemme.

Men hvor kommer subjektet frem? I arbeidet med prosjektet har vi reflektert over hvor subjektet kommer frem i kroppsøvingen. Sett i lys av refleksjonen over finner vi mangler på «eleven som subjekt» i tidligere forskning og danningshistorie, da fokuset har vært på å danne gode samfunnsborger. Dette leser vi fortsatt om i overordnet del i læreplanen, der det står at elevene skal utvikle evner til å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal skape ansvarlige samfunnsborgere, men hva er det? Har skolen gjennom tidene gjenskapt mennesker som skal passe inn i samfunnet slik det er, uten å se på elevene som unike individer. Går disse politiske forskriftene på bekostning av subjektet? Vi støtter oss til Biesta sin kritikk mot utdanningen som sier at subjektet ikke kommer frem i utdanningen slik den er nå, og at pedagogikk skal være mer enn en innføring i det etablert samfunn. Subjektiveringsdimensjonen til Biesta har fokus på eleven som et unikt individ som ikke kan erstattes, og som er nødt til å finne sin egen stemme. Det er ingen som kan fortelle elevene hvem de skal være, eller hvilken rolle de skal ta, men det må legges til rette for at elevene selv skal kunne finne ut av dette (Oppedal, 2020, s. 120).

### 7.3 Studiens kvalitet

I dette delkapittelet skal vi redegjøre for ulike tiltak vi har gjennomført for å styrke kvaliteten i vår oppgave. Vi vil i slutten av kapittelet se på oppgaven med et kritisk «blikk», for å styrke validiteten (Larsen, 2017, s. 94). Vi ser tilbake på den faktiske gjennomføringen, og planleggingen av undervisningopplegget i forkant, og bruker vår utvidede forståelse til å stille oss kritiske til egne valg. I arbeidet med oppgaven finnes det mange avgjørelser vi fortsatt står inne for, og disse legger vi også frem i dette kapittelet.

Uavhengig av fagfeltet det forskes på, stilles det krav til at arbeidet skal gjennomføres på en etterrettelig, vitenskapelig måte. Med det stilles det krav til reliabilitet og validitet i oppgaven (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Gjennom hele arbeidet med vårt prosjekt har disse begrepene vært viktige å vurdere. Vi tok utgangspunkt i disse når vi utarbeidet «bilder» i analysen for å få frem hvilke funn vi ønsket å fokusere på (Larsen, 2017, s. 93). Begrepene er med på å si noe om hvorvidt studiens gjennomføring er pålitelig og gyldig, samt om den er mulig å gjenskapes

og dens overføringsverdi. Larsen (2017) henviser til Silverman (2011, s. 360) når hun skriver om viktigheten av å være transparent (gjennomsiktighet) med innsamlingen av materialet. Da kan andre vurdere hvordan dette er gjort. Eller som Thagaard (2013) beskriver det: «Dette er for at forskingsprosessen skal kunne vurderes trinn for trinn» (Thagaard, 2013, s. 202). Dette er noe vi har forsøkt å gjøre ved å inkludere en nøyaktig beskrivelse av vårt undervisningsopplegg, og hvordan vi samlet inn materiale til videre arbeid i vår oppgave. Vi har også belyst de ulike utfordringene ved metodene vi har valgt, og vist til at forskningsmetoder ikke er feilfrie.

### 7.3.1 Reliabilitet

Reliabiliteten på materialet innhentet i oppgaven handler om dets pålitelighet. Reliabilitet går ut på om det man finner ut av gjennom måling eller undersøkelser kan stoles på. Dersom man gjennomfører samme prosjekt gjentatte ganger, blir prosjektet reliabelt hvis man oppnår det samme resultatet hver gang (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Som Larsen (2017) legger det frem: «Reliabiliteten viser til nøyaktighet eller pålitelighet, altså om undersøkelsen vår er pålitelig, og at nøyaktighet har ligget til grunn i prosessen» (Larsen, 2017, s. 94). I kvalitative undersøkelser vil kravene for å kunne si noe om oppgavens reliabilitet være lite hensiktsmessige. Larsen (2017) skriver om at sikringen av høy reliabilitet ikke er like enkel når vi snakker om kvalitative undersøkelser (Larsen, 2017, s. 94). Innsamlingen av materiale er ikke strukturert slik at det kan gjentas på samme måte, da refleksjonene vi har innhentet fra elevene og våre observasjoner er kontekstavhengige. Hvis vi hadde gjennomført samme undervisningsopplegg og stilt elevene de samme spørsmålene på nytt, ville materialet mest sannsynlig vært annerledes enn det vi har fra undervisningstimene vi faktisk har gjennomført.

Vi har også brukt vår forforståelse i arbeidet med materialet, og derfor vil vår forståelse og tolkning være ulik fra det andres ville vært hvis de hadde gått inn i prosjektet med en annen forforståelse. For å styrke påliteligheten i vår oppgave prøver vi derfor å gi en god beskrivelse av fremgangsmåtene våre underveis i prosjektet og gi en klar forståelse av kontekst (Johannessen et al., 2021, s. 256). Vi har også prøvd å være så tydelige som mulig på hva som var vår forforståelse av danning, og dermed hva som ligger til grunn for vårt undervisningsopplegg. Vi har sett på vårt eget forskningsprosjekt med et kritisk blikk, og utarbeidet et delkapittel der vi går gjennom hva vi ville endret på og gjort annerledes hvis vi skulle gjennomført prosjektet på nytt. Dette for å styrke validiteten i oppgaven.

### 7.3.2 Validitet

Kvalitative undersøkelser har som mål om å kunne overføre funnene fra en undersøkelse og bruke dette som et hjelpemiddel for videre arbeid (Larsen, 2017, s. 94).

Bildene materialet har skapt er ikke selve virkeligheten, bare representasjoner av den (Johannessen et al., 2021, s. 43). Validitet sier dermed noe hvor godt disse bildene representerer fenomenet og om materialets gyldighet for å kunne svare på aktuelle forskningsspørsmål i oppgaven. Validitet i kvalitative studier handler mer konkret om bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93). Høy validitet betyr at materialet som er samlet inn er relevant til oppgaven, og kan brukes til å besvare forskningsspørsmålene. Det vil gjøre de avsluttende refleksjonene mer valide (Grønmo, 2016, s.241). Denne oppgaven er et resultat av hvordan vi forstår danning, hvordan vi forstår elevenes refleksjoner rundt fenomenet, og dermed hvordan vi kan forstå disse i lys av hverandre til å forbedre vår praksis. Dette har vi forsøkt å gjøre på en mest mulig valid måte, og er i tråd med våre forskningsspørsmål.

Formålet med prosjektet er først og fremst at vi selv skal kunne ta det med oss ut i praksis og dra nytte av det, men også at andre lærere og forskere kan bruke deler av funnene til videre arbeid. Siden vårt materiale er hentet ut fra et utvalg på 24 informanter, der deres tanker og erfaringer er subjektive, anser vi det i direkte forstand ikke som overførbart. Likevel er sluttrefleksjonene og tematikken vi tar opp i vår oppgave overførbare, og relevant å forske videre på.

Ved bruk av vår forskningsmetode vil vi ikke ha muligheten til å etterspørre hva elevene selv mener med svarene sine, på samme måte som hvis de fikk utdype det i en samtale med oss. Vi vet heller ikke grunnene til hvorfor de svarer slik de gjør. Derfor er målet vårt i oppgaven å forstå elevenes svar, og ikke forstå hvorfor de svarer som de gjør. Det er ikke mulig i kvalitativ forskning å svare på hvorfor, da det kun er elevene selv som kan vite hvorfor de svarer som de gjør. Hvis vi som forskere leter for mye etter intensjonen med svarene til elevene, kan det fort gå over til å kun bli spekulasjoner. Dette merket vi var noe vi måtte passe oss for gjennom hele analyseprosessen. Det å skulle forholde seg kun til forståelsen som ble uttrykt, og ikke lete mer etter hvorfor, var utfordrende for oss (Harstad, 2022, s. 79).

#### 7.3.4 Kritisk «blikk» på egen oppgave

Når vi ser tilbake på når vi skulle planlegge og gjennomføre undervisning til prosjektet med et kritisk blikk, oppdager vi mye som er viktig for oss å reflektere over som avslutning. Til tross for at vi ønsket å lage et undervisningsopplegg rettet mot danning, ser vi tendenser til at vi har havnet inn i et mer tradisjonelt undervisningsmønster. Selv om dette ikke er heldig, er det et godt eksempel på hvor innprentet den tradisjonelle undervisningen vi selv har hatt er og det gir oss rom til å reflektere. På denne måten erfarer vi også hvor krevende det er å endre undervisningen i en dannelsorientert retning. Våre erfaringer fra egen skolegang og praksis er at lærere i stor grad reproducerer vaner i faget og viderefører det til sine elever, noe vi har forstått at vi selv også er påvirket av.

Når vi leser gjennom undervisningsplanen vi hadde i forkant av prosjektet leser vi formuleringer som «Formålet med aktiviteten er...» og lignende. Dette forstår vi nå som et snevert syn i planlegging av danning i faget og at vi var for lite bevisst på å skape rom hvor dannelsprosesser kunne oppstå. I planleggingsprosessen tok vi utgangspunkt i allmenndanning i kroppsøving, og en veldig vid forståelse av begrepet danning. Særlig deltakelse og samarbeid var i fokus når vi planla. Vi legger fortsatt vekt på det som viktig innenfor danning, men har innsett at vi burde vært mer åpne for andre forståelser av dannelsprosesser. Men samtidig, tenker vi at vi ikke er sikre på hva et mer snevert fokus ville ha vært og hvordan kunne vi utforme et undervisningsopplegg ut fra dette. Hva er et bra, dannelsorientert undervisningsopplegg? Det finner vi ingen empirisk forskning om i kroppsøving på, og for oss var det vanskelig å skulle utarbeide ut fra teorien vi har funnet. Et alternativ kunne vært å legge mer vekt på samtale, men det følte vi oss ikke helt komfortable med. I kapitlet om å agere og reagere, oppdaget vi at det viktig å skape rom for at elevene kan agere. Men dette er vanskelig å konstruere, og krever heller at læreren utnytter situasjonene når de spontant oppstår i undervisningen. Dette er et eksempel på hvorfor vi ser på vår oppgave som utfordrende å skulle gjennomføre på en god måte. Det handler i bunn og grunn lite om hvordan undervisningen er planlagt, men mer om hvor bevisst og åpen læreren er for at danning blir til i undervisningssituasjonene. I planleggingen har vi lært at man som lærer må tenke gjennom situasjoner som kan oppstå, og være klar for å håndtere disse. Men

danning skjer hele tiden, og er ikke mulig å skulle forutse hvordan dannelsprosessene kommer til syne i undervisningen.

Skulle vi ha gjennomført et slikt undervisningsopplegg igjen en senere anledning, ville vi ha endret enkelte deler av undervisningsopplegget, siden vår forståelse av danning og hvordan fremme dette i vår undervisning er videreutviklet.

Arbeidet vi gjorde i starten av oppgaven utvidet vår forståelse, da vi leste oss opp på ulike teorier, tidligere forskning og masteroppgaver for å se hva som hadde blitt skrevet om tema tidligere. Gjennom denne prosessen ble vår forståelse endret og utvidet til å forstå at danning var omfattet av en stor litteratur, og at vi i vår måte å forstå danning på vektla aspekter som kommunikasjon, lagspill, respekt og ærlighet.

I arbeidet med å analysere data og arbeide med teori, utvidet vår forståelse seg ytterligere og vi ser at vår inngang til oppgaven var mer snever enn vi da kunne forstå. Nå som vi arbeider videre med drøfting av funn i oppgaven, forstår vi danning i en større kontekst og at vi dermed må «grave» enda dypere for å forstå funnene i lys av vår utvalgte teori. Hvordan kommer danningen frem i våre funn, hvor oppstår den danningen og hvordan kan vi benytte oss av denne utvidede forståelsen?

Vi ser også konkrete tilfeller der vi ville ha gjort det på en annen måte, ved å ha fotball i time to. I danningshistorien og tidligere forskning skriver vi om det negative ved at idrettsdiskursen har en så stor plass i kroppsøvningsfaget, også ender vi selv opp med å ha fotball i våre undervisningstimer. Likevel gir dette oss mulighet til gode refleksjoner rundt akkurat dette tema, og er noe vi kan bruke til å underbygge antakelser. Dette viser også at undervisningsopplegget vi brukte i forskningen vår er realistisk opp mot hvordan en «normal» undervisningstime ville foregått, og vi vet at dette ikke er fremmed at skjer for ofte i kroppsøvningsundervisningen generelt.

## 8.0 Til ettertanke

Vår forståelse av danning og hva som ligger i begrepet, utvikler seg hele tiden og har utviklet seg mye i løpet av tiden vi har gått på lærerstudiet. Vår forståelse har utviklet seg særlig mye gjennom vårt arbeid i dette prosjektet, og det er dette vi tar med oss som ett av de viktigste funnene. Arbeid med danning tar tid, og vil i likhet med danning generelt, være en

kontinuerlig prosess gjennom hele vår profesjonsutøvelse. I løpet av tiden vi har arbeidet med dette prosjektet har vi også forstått at det krever mye innsats å skulle arbeide med fenomenet danning i kroppsøvingfaget. Jo mer vi tror vi kan og forstår, jo flere utfordringer ser vi ved denne forståelse.

Det er mange ulike måter å posisjonere seg til danning på, og i et prosjekt som vårt ikke er meningen å skulle komme med en klar anbefaling og konklusjon. Imidlertid, slik vi redegjorde for i vår vitenskapsteoretiske posisjonering har målet vårt gjennom hele oppgaven vært å skulle få fenomenet danning i tale ved å prøve ut et undervisningsopplegg rettet mot danning. I læreplanen står det at skolen skal bidra til å utvikle samfunnsborgere. Men hva gode samfunnsborgere er kan bety forskjellige ting for hver enkelt elev, og for oss er det viktig å forstå elevens egne behov og drivkrefter. Når vi er opptatt av å sette elevens danning først, er det opp til elevene å velge hvordan de ønsker å bidra og være en del av samfunnet. For noen vil det å ta vare på seg selv og sine nærmeste være den måten de driver verden videre, mens andre kanskje vil få fremtredende samfunnsroller. Uavhengig hva elevenes drivkraft er, må vi se på paradokset om vi ønsker elever som handler ut fra sosiale normer? Eller om vi ønsker elever som handler ut fra egne holdninger? Hvordan kan vi vite om noe er elevenes egne holdninger, eller om det er reaksjoner som er adoptert fra samfunnet?

Vi brukte samarbeid som en grunnpilar i vårt dannelsesarbeid, men samtidig er søkelyset på eleven som subjekt viktig å bevare. I løpet av tiden vi har arbeidet med dette prosjektet har vi opplevd å forstå mer av hvor mye innsats det krever å skulle arbeide med fenomenet danning som lærere. Vi ser på eleven som et aktivt subjekt, som skal lære å ta stilling til, og reflektere over handlingene de gjør. Vi forstår fenomenet danning som en kontinuerlig prosess gjennom hele livet, og noe som ikke har en slutt eller noe vi blir ferdige med. Vi ønsker også at elevene skal få mulighet til å være kritiske og selvtenkende, men også åpne og nysgjerrige i vår undervisning. Når vi ser på hvordan vi rettet undervisningen mot samarbeid, som er en grunnleggende del av allmenndanningsperspektivet, samtidig som at samarbeid skal gå hånd i hånd med at eleven utvikler selvet, ser vi viktigheten av at eleven tar aktivt stilling til sin egen posisjon i undervisningen. Dette må vi som lærere må skape rom for, og det er dette som krever et betraktelig arbeid.

Når vi leser gjennom oppgaven vår, er det noen aspekter ved fenomenet danning som tydelig går igjen i alle kapitlene der vi drøfter funnene våre, og det er at:

1. Elevene er sosialisert inn i rammer fra samfunnet om hvordan skolen er/skal være, og at dette kommer særlig frem i elevenes syn på kroppsøving som fag og dets plass i skolen. Elevene ser på kroppsøving som et aktivitetsfag der målet er å være i mest mulig aktivitet i undervisningen. Elevenes syn på kroppsøving som et aktivitetsfag, fører til at språkbruken elevene har for å snakke om språket på er tydelig aktivitetsrettet.
2. Elevene bruker også språket til å snakke seg inn i fellesskapet, og vi forstår at ønsket å føle tilhørighet til gruppen står sterkt hos elevene. Hvordan de omtaler faget, som «gøy» og «kjedelig» er likt hos mange av elevene.
3. Subjektet får liten plass i undervisningen slik den er i dag, og at det er utfordrende å vite hvordan kan vi arbeidet med å få subjektet tydelig frem.
4. En av måtene man kan prøve å gi subjektet større plass i undervisningen er viktig å skape rom der elevene får mulighet til å handle og stille seg kritisk til hvordan noe er. Ved å gjøre dette, legger vi opp til at elevene kan agere, og aktivt ta stilling til hva de mener. Det er samtidig vanskelig å vite om elevene agerer, eller om de reagerer, da det kun er elevene selv som kan vite om de er aktive deltakere i situasjonen. Etter å ha arbeidet grundig med temaet i vår masteroppgave har vi fortsatt ikke noe tydelig svar på hvordan klare å iverksette dette i undervisningen.

Vårt opplegg og analysene får fram at elevene har lite erfaringer med å arbeide eksplisitt danningperspektivet i kroppsøving og at dette er noe som vil ta tid å skikkelig gjennomføre i faget. Som vi har fått erfare er det også vanskelig for oss som lærere å handle ut fra danningsteoriene vi har tilegnet oss. Vi har kjent på hvor lett det er å reagere slik vi har sett våre kroppsøvingslærere gjøre før oss. Som det kommer frem i vår oppgave er det ikke enkelt for oss som lærere å gjøre gjennomtenkte valg hele tiden. Det er også mange ulike måter en lærer kan gjennomføre en kroppsøvingstime rettet mot danning på, da det, slik vi har vist til i teoridelen, er mange aspekter ved fenomenet danning som kan vektlegges.

Det viktigste funnet vi har gjort oss i arbeidet med denne oppgaven er at dette bare er en begynnelse, og at arbeidet med danning i kroppsøving er noe som må få mye mer fokus fremover. Det er på tide at lærere og lærerstudenter tar på alvor hvor omfattende arbeidet med elevenes danning er, og hvor viktig det er både for eleven selv og samfunnet. Vi har vist

hvordan vi utviklet vår forståelse for fenomenet, og gjennom det opplevd å få en bedre forståelse for hva det krever å skulle endre undervisningen i en dannelsorientert retning.



## 9.0 Referanser

- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* [Doctoral thesis, Høgskolen i Telemark]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle: Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2020). Danning og oppdragelse—Om viktigheten av et skille. I T. Sævi & G. Biesta (Red.), *Pedagogikk, periferi og verdi: Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (s. 143–155). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid: Bd. nr. 100*. Unge Pædagoger.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (4. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Dahl, H. & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. *Uniped*, 36(3), 32–45. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>
- Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø. & Sæle, O. O. (2021, 28. januar). *Faget heter kroppsøving, ikke gym*. <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk: Spenningen mellom det formale og det materiale. I *Utdanning mellom styring og danning: Et nordisk panorama* (s. 31–46). Akademika.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforl.
- Haugan, I. (2019, 20. august). *Norsk skole underbygger sosiale forskjeller*. <https://forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498>
- Hundal, A. K. (2018). *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (Digital original.). Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.

- Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2008, 13. juni). *St.meld. Nr. 31 (2007-2008)* [Stortingsmelding].  
Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009, 6. februar). *St.meld. Nr. 11 (2008-2009)* [Stortingsmelding].  
Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøvingfaget (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforl.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. omarb. oppl.). Daidalos.
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse og undervisning om helse i faget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), Article 2. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Notaker, H. (2020, 26. oktober). Rosa Parks. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Rosa\\_Parks](https://snl.no/Rosa_Parks)
- NSD. (u.å.). *Informasjon til deltakerne*. NSD. Hentet 23. januar 2023 fra  
<https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

- Ognjenovic, G. & Hagtvet, B. (2011). *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Dreyers forl.
- Oppedal, K. (2020). Kan jeg virkelig velge hvem jeg vil bli? I G. J. J. Biesta & T. Sævi (Red.), *Pedagogikk, periferi og verdi: Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (s. 108–126). Fagbokforlaget.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL\\_1#%C2%A71](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_1#%C2%A71)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Schjelderup, A. (2015). *Danning gjennom omsorg, lek og læring i barnehagen*. Kommuneforl. Sigmund Loland. (2004). Kroppsøvingfaget—Moral, medisin og opplevelse. *Kroppsøving*, 54(6), 22–24.
- Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (2015). *Idrettspedagogikk* (2. utg.). Universitetsforl.
- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 36–46. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-10>
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E. & Dalene, K. E. (2019). Nasjonalt overvåkingssystem for fysisk aktivitet og fysisk form. *Norges Idrettshøgskole*. [https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3\\_rapport\\_final\\_27.02.19.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf)
- Svendby, E. B. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn»: En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming) [Doctoral thesis, Norges Idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>

- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave.). Gyldendal.
- Sæle, O. O. (2017b). *Kroppsøving som dannelsingsfag*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/kroppsoving-som-danningsfag/171968>
- Sæle, O. O. (2017c). Mind the gap! Kroppsøvingfaget – mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole*, (4), 14–17.
- Sæle, O. R. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Fagbokforl.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse—Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211–215). Tapir akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Tjernshaugen, A. (2021, 3. november). Ledende spørsmål. I *Store norske leksikon*.  
[http://snl.no/ledende\\_sp%C3%B8rsm%C3%A5l](http://snl.no/ledende_sp%C3%B8rsm%C3%A5l)
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 28. juni). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/elementer-i-pedagogisk-dokumentasjon/refleksjon/>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring* (Bd. 26) [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), Article 3. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

## 10.0 Vedlegg

### 10.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

02.05.2023, 16:16

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Danning i kroppsøvningsfaget](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
962563

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
28.11.2022

**Prosjektittel**

Danning i kroppsøvningsfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

**Prosjektansvarlig**

Øystein Lerum

**Student**

Karoline Bjerknes

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 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.

[Meldeskjema](#)

**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 personverneverket.

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 15.05.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

<https://meldeskjema.sikt.no/5343c592-7295-448a-aa20-111423c509e6/vurdering>

1/2

- 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

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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-endringer-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.

Kontaktperson hos oss: Henriette S. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!

## 10.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskingsprosjektet

Danning i kroppsøvfingsfaget?

Dette er eit spørsmål til deg som foreldre om å la barnet ditt delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å gjennomføra eit undervisningsopplegg og sjå korleis elevane reflekterer rundt si eiga rolle i kroppsøvfingsfaget. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for elevane.

#### Føremål

Masterprosjektet går ut på å forske på korleis elever oppfattar seg sjølv og deira rolle i kroppsøvfingsfaget, og sjå på korleis refleksjon rundt deira deltaking kan løfte fram danningaspektet i kroppsøving. Dette skal me gjennomføra i løpet av ei lengre periode ved bruk av eit undervisningsopplegg som me har utarbeida. Etter kvar undervisningsøkt skal elevane skrive ein refleksjonslogg der dei reflekterer over kva for val dei har teke, og si eiga rolle i dei ulike aktivitetane. Einaste dataene me samlar inn er elevens tankar om kroppsøvfingsfaget og korleis dei opplever undervisningsøktene me har planlagt. Me stiller spørsmål om kva slags følelsar dei sitter igjen med etter timen, og korleis desse følelsane får dei til å reagere. Elevane skal dermed gjennomføre timen som ein normal kroppsøvfingsøkt og på slutten av kvar økt skal dei skrive om kva for følelsar og tankar dei sit igjen med.

#### Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

#### Kvifor får du spørsmål om å delta?

- Elevane blir bedt om å delta på prosjektet fordi dei er i rett aldersgruppe, da det er denne aldergruppen vi er interessert i å finne ut av kva tenker rundt dette. Elevane er i stand til å

reflektere over eigen deltaking i undervisninga, utan at dei nødvendigvis kjenner til omgrepet danning så godt. Det er da interessant om vår forståing av danning som grepet fortsett er noo elevane opplev i undervisninga, sjølv utan å ha satt seg inn i kva det er. Du/dykk får spørsmål om å samtykke til deltaking, sidan informanten er under 18 år og ikkje myndig, dermed ikkje kan svare ja sjølv.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

- Dersom du vel å delta i prosjektet, inneberer det at informanten gjennomfører tre undervisningsopplegg, deretter skrivar ein logg etter kvar undervisningsøkt. Øktene er dobbelttime, noko som tilsvara omtrent 90 minuttar med kroppsøving undervisning.
- Det inneberer at eleven:
  - Tar del i, og gjer ein innsats i kroppsøvingundervisninga.
  - Skriv refleksjonslogg etter kvar undervisningsøkt og svarer på refleksjonsspørsmål me har utarbeida i for å innhente relevant informasjon til prosjektet vårt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudentane som vil ha tilgang ved HVL er Pål Gundegjerde og Karoline Bjerknes. Rettleiarar som vil ha tilgang ved HVL er Gunn Engelsrud og Øystein Lerum
- For å sikre at uvedkomande ikkje får tilgang til personopplysingane dine vil namn og kontaktopplysningar bli anonymisert. Alt datamateriale blir lagra på ein forskingsserver ved HVL.
- I oppgåva vil me nytta fiktive namn for informantane, og på skulen dei tilhøyrar



## Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonyme når prosjektet er avslutta/oppgåva er levert til vurdering, noko som etter

planen er 15. mai 2023. Etter prosjektslutt vil all innsamla data bli sletta

## Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

Prosjektet vil bli sendt til Personverntjenester-NSD, og datainnsamling vil først bli gjort etter oppdrag frå HVL har Personverntjenester-NSD vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette

prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettar

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

- Innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- Å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- Å få sletta personopplysingar om deg,
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Masterstudentar:

- Pål Gundegjerde. E-post: [Paal.gundegjerde@gmail.com](mailto:Paal.gundegjerde@gmail.com) Mob: 922 14 274
- Karoline Bjerknes. E-post: [Bjerkneskaroline@gmail.com](mailto:Bjerkneskaroline@gmail.com) Mob: 952 18 444

Vegleiarar:

- Øystein Lerum. E-post: [oystein.lerum@hvl.no](mailto:oystein.lerum@hvl.no). Mob: +4791172244
- Gunn Helene Engelsrud. E-post: [Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no](mailto:Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no). Mob: + 4740875564

HVL sitt personvernombod:

- Trine Anikken Larsen. E-post: [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no) Mob: +4755587682

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Pål Gundegjerde

Karoline Bjercknes

---

Samtykkeerklæring

Eg som føresett har motteke og forstått informasjon om prosjektet Danning i kroppsøving og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- At mitt barn får delta i prosjektet

Eg samtykker til at opplysingane deira kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av foresatt til prosjektdeltakar, dato)