



*«Hvis du mestrer kroppsøvningsfagets innhold, så mestrer du også mye annet i livet»*

**Masteroppgave (60 stp)**

**Danning i kroppsøvningsfaget?  
Ethical formation in Physical Education?**

**Frida Tveito Moan**

**Master i Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø  
Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett, institutt for idrett, kosthold og naturfag  
MFAKS514**

**Hovedveileder: Ove Olsen Sæle**

**Biveileder: Åse Nylenna Akslen**

**15.mai 2019**

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, § 10.

## **Forord**

«We don't learn things in physical education, we do things» (Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015, s.1). Kroppsøvningsfaget er faget med flest timer i skolen, etter norsk og matematikk. Likevel anses faget ofte som et «pausefag» og et avbrekk fra andre teoritunge og viktigere skolefag. Med et nytt syn, engasjement og innsikt ser jeg at faget ikke får den faglige plassen det fortjener i skolen. Kroppsøvningsfaget kan bidra med noe mer enn at elevene skal «*ha det kjekt*» og «*bli svett*». Målet med denne studien er derfor å bidra til økt innsikt og forståelse for hvorfor kroppsøvningsfaget er et fag med viktige dannelses kvaliteter.

En debattering omkring fagets legitimering og praktisering blomstret på nytt våren 2018. I forbindelse med fagfornyelsen skolen står ovenfor med utarbeidelser av nye læreplaner, går kroppsøvningsfaget en spennende tid i møte.

Selv om en masteroppgave er et selvstendig arbeid er det flere som fortjener en takk. Takk til veiledere Ove Olsen Sæle og Åse Nylenna Akslen. Deres faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger har vært svært nyttig. Takk også til informantene som har bidratt med interessante refleksjoner og erfaringer. Uten deres innspill hadde ikke oppgaven vært en realitet. Mine medstudenter fortjener også en takk. Hverdagen på lesesalen har blitt betydelig bedre med dere ved min side. En ekstra takk til Ellen og Elisabeth for faglige diskusjoner, og samtaler med frustrasjon og motiverende ord. To år i Bergen hadde ikke vært det samme uten noen av dere. Til slutt en takk til mamma, pappa og gode venninner som har bidratt med gjennomlesing mot veis ende.

Seks år er gått siden jeg startet på lærerutdanningen, og med et nytt syn på kroppsøvningsfaget ser jeg nå frem til og ta fatt på yrket. Til dere som leser oppgaven: Jeg håper dere sitter igjen med et bredere og mer positivt syn på kroppsøvningsfaget og de dannelses kvaliteter det besitter.

*Bergen, 15.mai 2019*

*Frida Tveito Moan*

«Skolen er ikke livet og livet innretter seg ikke etter skolen. Det er skolen som må innrette seg etter livet» (Karen Blixen).

## **Sammendrag**

Skolefaget kroppsøving har de siste årene blitt kritisert for å være et fag med et uklart innhold og kunnskapsobjekt, og et fag for rekreasjon eller «pause» fra en ellers krevende skolehverdag. I forbindelse med den pågående fornyelsen den norske skolen står ovenfor, er tematikken på ny aktuell (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av at kroppsøvingsfaget ofte har vært oppfattet og praktisert som et aktivitets-, rekreasjons- og idrettsfag, hevder flere at fagets status som et dannelses- og læringsfag er blitt marginalisert (Kirk, 2010; Ommundsen, 2013; Borgen & Engelsrud 2015; Redelius et al., 2015). En svekking av fagets lærings- og dannelsesdimensjon har bidratt til at de pedagogiske aspekter ved faget er blitt underkommunisert, og da heller ikke blitt oppfattet som en del av fagets legitimeringsgrunnlag (Ommundsen, 2013, s.2). Hvis faget ikke klarer å fremstå med et tydeligere læringsutbytte, står det i fare for å miste sin relevans i skolen.

Flere er kritisk til at dagens skole er for opptatt av en teoretisk kunnskapsformidling. I anstrengelsen etter å tilrettelegge for bedring av resultat i de teoretiske fagene, kan det virke som skolens overordnede dannelses mål blir satt til side (Engebretsen, 2016, s.95). Denne studien tar utgangspunkt i Klafkis (2001) forståelse av allmenndannelse, hvor Klafki hevder at helheten i skolens undervisning og virksomhet bør ha læringsfokus på flere arenaer enn det kognitive. Dannelse som didaktisk begrep skal bidra til at undervisningen utfordrer elevene kognitivt, emosjonelt, sosialt, praktisk og kroppslig, og bidra til å klargjøre undervisningens verdigrunnlag (Engebretsen, 2016, s.107). Elevene skal erfare hvordan ferdigheter, kunnskap og holdninger som tilegnes i kroppsøvingsfaget kan anvendes i en større sammenheng, i et demokratisk fellesskap også utenfor skolen (Engebretsen, 2016, s.113).

Læring og danning er komplekse fenomen. Denne studien viser at også danning og læring i kroppsøvingsfaget kan være vanskelig, og at det spesielt fra elevenes perspektiv kan virke noe uklart hva de skal lære i faget. For å besvare problemstillingen har det derfor vært nødvendig med et teoretisk rammeverk for å avgrense begrepene «danning», «dannelse» og «læring». Dette er gjort ved å benytte Klafkis (2001) syn på dannelse. Jeg har anvendt litteratur som benytter læringsbegrepet, men det er plassert innenfor en danningstenkning i lys av Klafki.

Ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse har jeg vist hvordan fire elever og fire kroppsøvingslærere på Vg3 reflekterer omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvingsfaget. Resultatene viser at elever og lærere har en noe ulik forståelse av

danningsbegrepet. Lærerne fremhever noen dannelsingsaspekt i kroppsøvningsfaget, mens elevene har lite kjennskap til begrepet. Med utgangspunkt i Klafkis (2001) med- og selvbestemmelse og solidaritet, viser resultatene at de tre evnene blir viet relativt liten oppmerksomhet. Med- og selvbestemmelse forbindes med egentrening, nivådeling og bestemmelse av fagets innhold, hvor lærerne vektlegger det flertallet ønsker. Elevenes forhold til begrepene kan ses i sammenheng med at ballspill blir viet stor plass i faget, hvor tilhengerne opplever med- og selvbestemmelse, mens elevene som har et negativt forhold til det, i liten grad opplever med- og selvbestemmelse. Solidaritetsbegrepet virker å betraktes synonymt med fair play, hvor lærerne er opptatt av å poengtere viktigheten av dette.

Resultatene viser at refleksjon omkring dannelsings- og læringsaspekt i faget blir utelatt til fordel for aktivitet. Funnene indikerer at elevene (og tidvis lærerne), ser på kroppsøvningsfaget med bakgrunn i et instrumentelt læringsutbytte: Det de lærer bidrar til god helse, et høyere aktivitetsnivå og bedre prestasjoner i idrett. Samtidig har de en klar oppfatning av hva faget ideelt sett bør inneholde av dannelsingskvaliteter. Deres uttalelser viser at faget skal romme en bred læringsplattform, hvor de inkluderer aspekter som kroppslig læring, idrettsferdighet, sosial kompetanse, kunnskap om egentrening og betydningen av å være i aktivitet. Funnene viser at alle aspektene ved faget er av relevans for elevenes dannelse, men det kan synes at fagets bredde først vil få betydning når læreren evner å ha et overordnet dannelsingsperspektiv på undervisningen. Skal undervisningen ha en dannende effekt, må elevene vite hva som er mål og hensikt med aktiviteten, ikke bare *hva* de skal gjøre. Hvis dannelsingsbegrepet inkluderes i undervisningen, kan faget bidra til å utvikle og formidle verdier hos elevene viktig i et samfunnsperspektiv. På den måten kan faget oppfylle Klafkis (2001) dannelsingsmål, dybdelæring-og livsmestringsbegrepene samt sluttmålet for opplæringen i skolen.

Selv om studien bidrar med refleksjoner og forståelse av danning i kroppsøvningsfaget, viste debatten i forbindelse med fagfornyelsen at det fortsatt er uenighet om fagets innhold blant de som utdanner fremtidens lærere. Da studien har en noe vid tilnærming, kan videre forskning derfor gå i dybden på de dannelsings- og læringsperspektiver jeg fant fremtredende.

Nøkkelord: Ny overordnet del, dannelse, danning, allmenndannelse, refleksjon, fysisk-motorisk kompetanse, fysisk-aktiv læring, medbestemmelse, selvbestemmelse, solidaritet, helse og idrett

## Summary in English

Physical Education (PE) as a school subject has been criticised for being a subject with an unclear content, and a subject for amusement or «a break» from an otherwise demanding day at school. In connection with the ongoing renewal Norwegian school is facing, the theme is topical again (Kunnskapsdepartementet, 2017). On the basis on that PE frequently has been appreciated and practiced as a purely activity-, recreation-, and sportssubject, a number of people claim that the subject's status as an ethical formation- and learning subject is marginalised (Kirk, 2010; Ommundsen, 2013; Borgen & Engelsrud 2015; Redelius, Quennerstedt, & Öhman, 2015). An attenuate of the subjects learning- and formation dimensions has contributed to that the educational aspects of the subject has been undercommunicated, and then rather not perceived as a part of the PE legitimation basis (Ommundsen, 2013, s.2). If the subject is not able to appear with a clearer learning outcome, the subject will be susceptible to lose its relevancy in the school.

Many are critical to the fact that today's education is too concerned about the theoretical approach to knowledge. It is important that students get professional knowledge in school, but in the effort to arrange for improvement of results in the theoretical subjects, it may seem like the school's superior ethical formation goals are set aside (Engebretsen, 2016, s.95). This study is based on Klafkis (2001) understanding of ethical formation, where he claims that the entirety of the school's teaching and operation should have learning focuses on more arenas than the cognitive. Ethical formation as a didactic concept shall help so that the education challenges the students cognitively, emotionally, socially, practically and physically, and contribute to clarify the education's core values (Engebretsen, 2016, s.107). The students shall experience how skills, knowledge and attitudes as acquired in PE can be applied in a greater coherence in a democratic community, as well as outside of the school (Engebretsen, 2016, s.113).

Learning and ethical formation are complex phenomenon's. This study shows that ethical formation and learning in PE can be arduous too, and that especially from the student's perspectives, it may seem a little unclear what they should be learning in PE. To answer the issue, it has therefore been necessary with a theoretical framework, to define the concepts «ethical formation» and «learning». This is done by using Klafkis (2001) view on ethical formation. Even though I have used literature that uses the concept of learning, it is placed within a form of ethical formation-thinking in light of Klafkis understanding.

By conducting a qualitative analysis, I have showed how four students in their last year in high school, and their four PE teachers reflect about their understanding and experience with ethical formation in the PE subject. The results showed that they have a slight different understanding of the ethical formation concept. The teachers can emphasise some different formation aspects in PE, there students on the other hand have little to no knowledge about the concept. Based on Klafkis (2001) involvement, self-determination and solidarity, the results show that the three abilities are given relatively little attention. Involvement and self-determination is associated with self-training, level division and determination of the subject's content, where the teachers emphasise what the majority wants. The student's relation to the concepts, can be seen in the context of the fact that sports are devoted a great deal of space, where the followers experience involvement and self-determination, while the students who have a negative relation to it, experience little or no involvement and self-determination. The concept of solidarity seems to be synonymous with fair play, where the PE teachers are concerned with pointing out the importance of this.

The results show that reflecting around formation- and learnings aspects in PE is omitted for the benefit of activity. In a relation to that, the findings indicate that the students (and sometimes the teachers), are looking at PE with a background in an instrumental learning outcome: What they learn contributes to good health, a higher level of activity and better performance in sports. At the same time, they have a clear idea of what the subject should ideally contain of learning- and formation qualities. Their statements show that PE should accommodate a broad learning platform, where they include corporal learning, sports ability, social aptitude, knowledge about training and the meaning of being active. The findings show that several aspects in the subject have significance for the student's ethical formation, but it may seem like that the subject's width will foremost be important when the teacher is able to have an overall formation perspective on the education. If the education shall have an ethical forming effect, the students need to know what goals and aims of the activity are, not just *what* to do. If the concept of ethical formation is included in the PE education, the subject can contribute to create and convey values with the students, which is important in a society perspective. In this way the subject can fulfil Klafkis (2001) ethical formation targets, in depth learning, and life management as well as the end goal for the education in school.

Although the study contributes with reflections and understanding of ethical formation in PE, the debate concerning the ongoing renewal the Norwegian school is facing, showed that there

is still disagreement regarding the subject's content amongst the people who educate the futures teachers. As the study has a somewhat wide approach, further studies can therefore go in depth on the ethical formation and learning perspectives that I found to be prominent.

Key words: New superior part, ethical formation, general education, reflection, physical-motoric ability, physical active learning, involvement, self-determination, solidarity, health and sports.



## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	1
1.2 <i>Problemstilling</i> .....	2
1.3 <i>Oppgavens struktur</i> .....	2
<b>2.0 Kontekst og tidligere forskning</b> .....	<b>3</b>
2.1 <i>Formålet med faget</i> .....	3
2.2 <i>Fagfornyelsen</i> .....	3
2.2.1 <i>Ny overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen</i> .....	4
2.3 <i>Tidligere forskning</i> .....	5
2.3.1 <i>Status og legitimeringsbegrunnelse</i> .....	6
<b>3.0 Teoretisk forankring</b> .....	<b>10</b>
3.1 <i>Klafkis dannelseseoretiske perspektiv</i> .....	10
3.2 <i>Danning i kroppøvningsfaget</i> .....	12
3.3 <i>Kroppslig og fysisk danning</i> .....	17
3.4 <i>Betydningen av refleksjon</i> .....	22
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>25</b>
4.1 <i>Kvalitativ metode</i> .....	25
4.2 <i>Kvalitative forskningsintervju som metode</i> .....	25
4.3 <i>Informanter og utvalg</i> .....	26
4.4 <i>Intervjuguide</i> .....	28
4.5 <i>Gjennomføring av intervju</i> .....	28
4.6 <i>Analyse og transkribering av data</i> .....	30
4.7 <i>Etiske problemstillinger</i> .....	31
4.8 <i>Studiens kvalitet</i> .....	33
4.8.1 <i>Pålitelighet</i> .....	33
4.8.2 <i>Validitet</i> .....	36
4.8.3 <i>Overførbarhet</i> .....	39
4.9 <i>Presentasjon av informanter</i> .....	40
4.9.1 <i>Skole A</i> .....	40
4.9.2 <i>Skole H</i> .....	41
<b>5.0 Resultat</b> .....	<b>42</b>
<b>5.1 Kroppøvningslærere</b> .....	<b>42</b>
5.1.1 <i>Forståelse og arbeid med fagets formål og kompetansemål</i> .....	42
5.1.2 <i>Medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet</i> .....	43
5.1.3 <i>Kroppslig og fysisk danning</i> .....	46
5.1.4 <i>Betydningen av refleksjon</i> .....	47
5.1.5 <i>Status og legitimeringsbegrunnelse</i> .....	48
5.1.6 <i>Fremtidens kroppøvningsfag</i> .....	52
<b>5.2 Elever</b> .....	<b>54</b>
5.2.1 <i>Trivsel og opplevelse av kroppøvningsfaget</i> .....	54
5.2.2 <i>Forståelse og kjennskap til formål og kompetansemål</i> .....	55

5.2.3 Medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet.....	55
5.2.4 Betydningen av refleksjon.....	56
5.2.5 Status og legitimeringsbegrunnelse.....	56
5.2.6 Fremtidens kroppøvningsfag.....	58
<b>6.0 Drøfting.....</b>	<b>60</b>
6.1 <i>Danning i kroppøvningsfaget.....</i>	<i>60</i>
6.1.1 Medbestemmelse og selvbestemmelse.....	62
6.1.2 Solidaritet og sosial kompetanse.....	70
6.2 <i>Kroppslig og fysisk danning.....</i>	<i>75</i>
6.3 <i>Betydningen av refleksjon.....</i>	<i>81</i>
6.4 <i>Status og legitimeringsbegrunnelse.....</i>	<i>86</i>
6.4.1 Et helseaspekt.....	87
6.4.2 Et idrettsperspektiv.....	91
6.4.3 Et pausefag og et fag for avkobling.....	96
<b>7.0 Fremtidens kroppøvningsfag.....</b>	<b>100</b>
7.1 <i>Veien videre.....</i>	<i>103</i>
<b>8.0 Litteraturliste.....</b>	<b>104</b>
<b>9.0 Vedlegg.....</b>	<b>115</b>
9.1 <i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæring kroppøvningslærere.....</i>	<i>115</i>
9.2 <i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæring elever.....</i>	<i>119</i>
9.3 <i>Intervjuguide kroppøvningslærere.....</i>	<i>123</i>
9.4 <i>Intervjuguide elever.....</i>	<i>125</i>
9.5 <i>Kvittering og tilrådning for Norsk senter for forskningsdata.....</i>	<i>126</i>

## 1.0 Innledning

Den norske skolen står foran en fagfornyelse som skal tre i kraft høsten 2020. Fagene skal bli mer relevant 20-30 år frem i tid, og skal videreutvikles med et mål om å legge bedre til rette for grunnleggende kompetanse og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.7). I ny overordnet del, under de overordne målene for opplæringen i norsk skole, står det at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre egne liv og evne å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Skolen skal gi elevene kompetanse i å ta hånd om seg selv og samtidig hjelpe andre. Elevene skal møtes med tillitt, respekt og utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.4). Kompetanse elevene erverver i skolens opplæring skal kunne anvendes i et samfunn etter endt skolegang.

Kroppsøvningsfaget er kritisert for å ha et uklart kunnskapsobjekt og å være et fag preget av et fokus på aktivitet fremfor læring, bevegelseskompetanse og refleksjon (Kirk, 2010; Borgen & Engelsrud, 2015). Faget har et vidt spekter av fortolkninger av fagets innhold, formål og rammebetingelser (Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjørme, 2017). Mye tyder på at kroppsøvningslærers syn på faget er av avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte, i den grad at hver enkelt lærer selv har frihet til å velge hva som skal prioriteres og ikke (Imsen, 2016; Sæle, 2017a). Parallelt med den pågående fagfornyelsen blomstret diskusjonen igjen, hvor debatten våren 2018 handlet om hvorvidt en skal ta hensyn til de få som ikke liker faget, samtidig som det ble stilt spørsmål ved hva elevene skal lære i kroppsøvningsfaget.

Studier viser at elever som gir uttrykk for at de har lært noe, tror de har faget for å «holde seg i form» og for å utvikle fysiske og idrettslige ferdigheter (Wiken, 2011; Borgen & Engelsrud, 2015). Mye tyder på at dette har en sammenheng med at flere ufaglærte underviser i faget, og at studentene sosialiseres inn i rollen som kroppsøvningslærere (Moen, 2013). Sæle (2019) peker på at en forestilling om at faget domineres av et idrettsperspektiv med et ensidig fokus på «ytre» teknisk prestasjoner og tester, ofte angis som en forklaring hos minoriteten som misliker kroppsøvningsfaget (s.67). Denne praksisen underkommuniserer faget som et danningsfag (Sæle, 2019, s.67). Lund (2018) og Borgen et al. (2017) tror en forveksling av begrepene fysisk aktivitet, gym og kroppsøving fører til at faget mister status. De er da redd for at faget reduseres til et pausefag for slitne elever, noe som er langt fra fagets intensjoner. Borgen et al. (2017) mener en styrkning av faget må bygge på ideen om kroppsøving som et læringsfag: Et fag hvor kroppslig læring og kunnskap står sentralt, med et mål om å jobbe for bevegelsesglede i et langsiktig perspektiv.

Som skolefag skal kroppsøvningsfaget være et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Klafki (2001) peker på at det sentrale innenfor allmenndannelse er å bidra til at elevene tilegner seg kunnskap og erfaring i et allsidig felt, og trekker frem element som lek, spill, kroppslig bevegelse og idrett. I motsetning til fysisk aktivitet som tiltak i skolen, skal ikke elevene i kroppsøvningsfaget være aktive kun for aktivitetens skyld, men for læring i ulike bevegelseskontekster (Borgen et al., 2017). Kroppsøvningsfaget skal bidra til elevenes allmenndannelse, og fagets omfattende læreplan sier hva elevene skal lære og kunne (Hallås, Løndal, Moen, Borgen & Gjølme, 2018). Undervisningen skal bidra til at elevene utvikler kroppslige ferdigheter, demokratiforståelse og evne til å delta aktivt i et samfunn basert på samfunnets demokratiske verdier (Engebretsen, 2016). Kroppsøvningsfaget har et stort potensial til å fremstå som et relevant dannelsings- og læringsfag i skolen, men debatten våren 2018 viste at det fortsatt er uenighet om fagets innhold blant de som utdanner fremtidens lærere. Dette viser behovet for en større debatt i fagmiljøet omkring de dannelsesperspektiver læreplanen i faget faktisk målbærer, og hvilke konsekvenser det bør få for praktiseringen av faget og hva som bør utgjøre dets innhold.

Med utgangspunkt i litteratur, debatt og forskning er «danning» og «dannelse» to begrep som ofte benyttes om hverandre. Det er begreper mange mener noe om, og det er i store trekk en diskusjon om hvorvidt danning er tilknyttet alle sider ved det menneskelige (også kroppslig), eller kun det kognitive. Samtidig stilles det spørsmål ved om mennesket er forbart. Språklig utgjør «danning» selve prosessen, mens «dannelse» benyttes om et ønsket resultat eller sluttprodukt (Karlsen, 2015, s.25). I fagområdet jeg befinner meg i er Wolfgang Klafki og hans dannelsesstenkning sentral, og derfor fremtredende i min studie. Klafkis (2001) dannelses har en tro på at menneske har en potensiell evne til dannelse, og at det fremmer den kritiske og selvstendige refleksjon. Da studien vil diskutere danning i kroppsøvningsfaget, vil det være sentralt å forstå hvordan danning skjer, fremfor hva prosessen *burde* være (Karlsen, 2015, s.26). Derfor: Der faglitteraturen, eksempelvis Klafki (2001) bruker dannelse, vil dette bli stående, men i min henvendelse vil jeg benytte danning. Sæle (2017a) hevder danning er et uttrykk for en aktiv, handlende praksis: En praksis som harmoniserer med kroppsøvningsfaget, forstått som en praktisk, utøvende praksis (s.15).

Skolen har et overordnet dannelses mål i kroppsøvningsfaget som omhandler en helhetlig dannelse. I en utdanningskontekst vil dannelse gjelde skolens didaktiske og pedagogiske

praksis og tenkning. Dannelse som didaktisk begrep setter kroppsøvingfagets egenverdi i en helhetlig ramme hvor ferdigheter, kunnskap og holdninger som tilegnes i undervisningen, skal kunne anvendes i en større sammenheng i et demokratisk fellesskap også utenfor skolen (Engebretsen, 2016, s.113). Ommundsen (2013) peker imidlertid på at fagets dannelsingsaspekt kun kan realiseres hvis det fremtrer som et læringsfag, noe det er lite som tyder på at er realiteten i dagens skole.

Skolen skal ikke kun bidra til at elevene tilegner seg kunnskap, men også hjelpe elevene i den allsidige utviklingen fra barn til voksen samfunnsdeltaker (Imsen, 2016, s.105). Säfvenbom (2001) mener derfor en bør styrke kroppsøvingfaget ved å i større grad ta utgangspunkt i elevene og de utfordringer de er stilt ovenfor i dagens- og fremtidens samfunn (s.16).

Formålet med denne studien blir derfor å få frem elever og kroppsøvingslæreres stemmer omkring hvorvidt faget praktiseres, og kan praktiseres som et dannelsingsfag.

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Et kroppsøvingfag preget av prestasjon, idrett og ballspill er et kroppsøvingfag slik jeg husker det, og likte det. Da jeg begynte på faglærerutdanningen erfarte jeg det samme: Store deler av undervisningen inneholdt innføring i ulike idretter, konkurranse og ballspill. For meg som ballspillpatriot og aktiv på fritiden var dette noe jeg trivdes svært godt med. Mitt syn på fagets innhold har derimot endret seg med økende alder og utdanning. Gjennom min bachelorutdanning møtte jeg faglærere ved utdanningsinstitusjonen som gav meg innsikt i en annen side ved faget, og som introduserte meg for fagets potensiale for å fremme kvaliteter innenfor danning og læring. Dette har gjort at jeg i senere tid har fått et nytt perspektiv og syn på faget, hvor jeg har innsett at den praktiseringen jeg trivdes og er vant med, ikke nødvendigvis er i tråd med læreplanen og kroppsøvingfagets formål.

Jeg har innsett at kroppsøvingfaget rommer mer enn hva jeg i utgangspunktet var klar over. Egne erfaringer, refleksjoner og en interesse for forskning og diskusjoner har ført til nysgjerrighet omkring kroppsøvingslæreres undervisningspraksis i henhold til danning. Samtidig kan det synes å være et behov for mer forskning på læring og danning i det norske kroppsøvingfaget. Med utgangspunkt i tidligere forskning har jeg fattet interesse for hvordan kroppsøvingslærere og elever forstår og erfarer danning i kroppsøvingfaget, og hva elevene innehar av kompetanse etter tretten år med kroppsøving. Bakgrunn for valg av tema i min

masteroppgave, var derfor en motivasjon og et engasjement for å fremme alle de gode dannelseskvaliteter kroppsøvingsfaget innehar.

Kroppsøvingsfaget er unikt med tanke på dets brede læringsplattform. Samtidig synes det et behov for en tydeligere rød tråd og en bevisstgjøring fra lærernes side i forhold til fagets formål, praktisering og kunnskapsformidling. I sammenheng med fagfornyelsen med ny overordnet del hvor det fokuseres på at elevene skal oppnå dybdelæring samt kompetanse og ferdigheter for å mestre egne liv, er dette et tidsaktuelt tema og interessant for fremtidens kroppsøvingfag. Dette gjorde arbeidet svært spennende, nyttig og interessant.

## **1.2 Problemstilling**

*Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvingslærere og elever på Vg3 omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvingsfaget?*

## **1.3 Oppgavens struktur**

For å besvare problemstillingen vil oppgaven ta utgangspunkt i syv hovedkapitler. Kapittel 1 var et innledende kapittel med en introduksjon til tema, bakgrunn for valg av oppgave samt presentasjon av problemstilling. Kapittel 2 setter kroppsøvingsfaget i kontekst og trekker frem fagets formål, fagfornyelsen, ny overordnet del samt tidligere forskning og legitimeringsbegrunnelser. Kapittel 3 presenterer studiens teoretiske forankring med didaktikeren Wolfgang Klafki, kroppslig og fysisk danning samt betydningen av refleksjon for danning og utvikling. Anvendt metode presenteres i kapittel 4, hvor det gjøres rede for de metodiske valg med utvalg, databehandling, etiske overveielser og studiens kvalitet. Resultat fremkommet av åtte kvalitative forskningsintervju gjengis i kapittel 5, og i kapittel 6 drøftes studiens funn opp mot teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2 og 3. Oppgaven avsluttes i kapittel 7 hvor hovedfunn fra drøfting og resultat vil bli presentert.

## **2.0 Kontekst og tidligere forskning**

I følgende kapittel vil jeg vise til hvorfor problemområde er relevant og aktuelt. Jeg vil gjøre kort rede for kroppsøvingfagets formål og presentere fagfornyelsen med ny overordnet del av læreplanen. Dette vil ses i sammenheng med dannelsesidealet som ligger til grunn. Oppgaven vil ikke ta utgangspunkt i LK06, da denne snart er historie. Samtidig er det nå ute et utkast til fornyelsen av læreplanen, men da dette foreløpig er et høringsutkast, vil jeg ikke basere studien på denne. Imidlertid er det mye som kan tyde på at kroppsøvingfagets fremtidige læreplan vil gå i en retning av å forsterke faget som et dannelses- og læringsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette vist gjennom nye kjerneelement som retter fokus på kroppslig læring, refleksjon omkring bevegelse, kropp og trening, samarbeid, anerkjennelse av ulikhet og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.1). Likevel har kroppsøving som skolefag blitt beskyldt for å mangle et tydelig kunnskapsfokus, hvor forskning har vist at elever er usikre på hva de skal lære. Det viktigste i faget synes å være aktivitet fremfor læring, bevegelseskompetanse og refleksjon (Wiken, 2011; Borgen & Engelsrud, 2015; Larsson & Karlefors, 2015 & Redelius et al., 2015). Med dette som utgangspunkt vil jeg også presentere tidligere forskning og legitimeringsbegrunnelser for kroppsøvingfaget.

### **2.1 Formålet med faget**

I læreplanen i kroppsøving LK06 under fagets formål, står det at kroppsøvingfaget er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Faget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen og bidra til at barn og unge utvikler glede, selvfølelse, mestring, selvforståelse og identitetsfølelse. Faget skal også være en arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Formålet er omfattende og oppfordrer til variert undervisning, men felles for formålet er at alt kan knyttes til et dannelsesperspektiv.

### **2.2 Fagfornyelsen**

Innholdet i grunnskoleopplæringen skal gi elevene grunnlag for et voksent liv, og det kreves derfor en jevnlig vurdering av om innholdet gir en god nok opplæring i møte med fremtidens samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2016). Flere elever hadde et svakt faglig utbytte av dagens opplæring og regjeringen så et behov for å oppnå en bedre sammenheng mellom «Generell del», «Prinsipp for opplæring», inkludert læringsplakaten og læreplaner for de enkelte fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Skolen som utdanningssystem er samfunnets viktigste bidrag til å utvikle barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv i dagens- og fremtidens mangfoldige og demokratiske samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2016). For at elevene skal tilegne seg varig kunnskap og forståelse, må læreplanene konsentreres om det viktigste elevene skal lære. Fagene skal derfor videreutvikles for å legge bedre til rette for dybdelæring og grunnleggende kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dybdelæring handler om kvaliteten på læringsprosessen og elevenes læringsutbytte. Elevene skal fordype seg i lærestoff over tid, samt få utfordringer og tilbakemeldinger som utfordrer og er i takt med deres faglige utvikling. Sentralt innenfor dybdelæring er at elevene reflekterer over egen læring, samtidig som de får hjelp til å forstå sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.33). I arbeidet med dette skal den kommende læreplanen og kjerneelementene i de enkelte fag tydeliggjøres og bygges på ny kompetansedefinisjonen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ny kompetansedefinisjon presenteres i kapittel 2.2.1. Kjerneelementene skal vise hva elevene må lære for å mestre eller anvende faget. Det skal være et større fokus på dybdelæring, hvor læring skal tildeles en større plass i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

### **2.2.1 Ny overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen**

Den norske skolen har et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. De er gjensidig avhengig av hverandre og kan ses på som et dobbeltoppdrag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). I arbeidet med fagfornyelsen har regjeringen fastsatt en ny overordnet del som skal erstatte dagens «Generelle del» og «Prinsipper for opplæringen».

Overordnet del beskriver grunnsynet ved den pedagogiske praksis, og fremhever skolen og lærerens ansvar for dannelse og utvikling av kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.2). Her finnes også de overordnede målene for opplæringen i norsk grunnskole som skal gi grunnlag for skolens samfunnsoppdrag, bygget på formålsparagrafen i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålet for opplæringen er at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre egne liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.4). Grunnopplæringen er en viktig del av den livslange dannelsesprosessen, hvor menneskets frihet, selvstendighet, medmenneskelighet og ansvarlighet trekkes frem som viktige mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolen. Et bredt spekter av aktiviteter fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir



elevene gode erfaringer og muligheter til å dannes i møte med andre gjennom fysisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sentralt i de overordnede målene for opplæringen er kompetansebegrepet. Kompetanse defineres i ny overordnet del som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Kompetansebegrepet omhandler også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning, noe som kan anses som viktig for å kunne forstå teori og for å utføre noe praktisk (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Nytt i overordnet del er de tverrfaglige temaene: bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Oppgaven vil arbeide med demokrati og medborgerskap, som skal gi elevene kunnskap om demokratiets verdier, forutsetninger og spilleregler og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Målet er at elevene skal forstå sammenhengen mellom demokrati og individets plikter og rettigheter, hvor skolen skal stimulere til å bli aktive medborgere og gi kompetanse i å delta i Norges demokrati. Elevene skal få ferdigheter og kunnskap i å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipp og lære å anerkjenne flertall og mindretall, samt øve på å tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12).

### **2.3 Tidligere forskning**

Danning og læring i kroppsøvningsfaget er komplekse fenomen. Begrepene er store, og viktig blir derfor å klargjøre hvilket syn en arbeider ut fra. Selv om studien tar for seg danning i kroppsøvningsfaget, inneholder den også læringsbegrep. Det er gjort lite konkret forskning på danning i kroppsøvningsfaget, og kapitlet inneholder derfor både tidligere forskning gjort på læring i kroppsøvningsfaget, samt faglitteratur med legitimeringsbegrunnelser. Dette med bakgrunn i at læring på mange måter inneholder og forutsetter danning. I Sverige, på deres idrott och hälsa-fag, som er nærliggende det norske, er det gjort betydelig mer forskning på læring (Annerstedt, 2008). I studiens litteratursøk har jeg benyttet databasene Google Scholar, Brage og Oria. Søkeordene som ble brukt var: formation in PE, learning in PE, læring i kroppsøving, danning/dannelse i kroppsøvningsfaget, reflecting in PE, learning subject in PE, kroppsøvningsfaget og legitimering i kroppsøving. Læringsaspektet i kroppsøvningsfaget har fått større oppmerksomhet også i Norge de siste årene, og våren 2018 oppstod på ny en legitimeringsdebatt – hva skal elevene egentlig lære i kroppsøvningsfaget?

### 2.3.1 Status og legitimeringsbegrunnelse

«We don't learn things in physical education, we do things» (Redelius et al., 2015, s.1), svarte en 13 år gammel jente sin far i det svenske prosjektet om effekten av læringsmål på elevenes forståelse av læring i kroppsøvningsfaget. I likhet med andre forskere fant de at elever er usikre på hva de skal lære og hva de har lært i faget. Mye tyder på at det viktigste er å delta i aktiviteter og bli «svett» (Wessel, 2014; Redelius et al., 2015; Kolbeinsen, 2016). Wiken (2011) har gjort lignende funn: 60 % av elevene på Vg3 sier de ikke har lært noe i kroppsøving. Med tanke på at elevene var i ferd med å avslutte sitt siste år med kroppsøving som skolefag, er det urovekkende med tanke på dets relevans som et dannelses- og læringsfag.

Larsson & Karlefors (2015) mener kroppsøvningsfaget fremstår som ulike «looks-like», aktiviteter som «ligner på noe annet»: En treningsøkt med fokus på helse eller ferdighetstrening i idrett. Felles for undervisningen er at elevene får vite hva de skal gjøre i forkant, og avslutningen innebærer uttøying eller avbrytelse hvor elevene går i garderoben. Også Nyberg & Larsson (2012) peker på at å holde elevene i mest mulig i aktivitet virker å være fagets viktigste anliggende. Studien gjort av Aasland & Engelsrud (2017) viste noe av det samme, at lærere vurderer etter om elevene «står på» og blir svette. Dette tyder på at læring, refleksjon, elevmedvirkning og kroppslige erfaringer blir nedprioritert. Vingdal (2014, s.17) mener det er grunn til å tro at det er en avstand mellom den formelle læreplanen og den undervisningen elevene opplever i faget. Dette med bakgrunn i at utdanningen og lærerne har et sterkt idrettsfokus, samtidig som flere ufaglærte underviser i faget. Også Kirk (2010) hevder at faget fremstår som et fag med fokus på læring av idrettslig ferdighet. Vinje (2016) peker derimot på at bevegelseskultur i form av lek og idrett er en viktig del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. Han mener utvikling av kompetanse i idrett er en del av dannelsesperspektivet i faget (s.16).

I studien gjort av Wiken (2011) oppgir elever som sier de har lært noe at de har fått bedre ferdigheter i idretter, og økt kunnskap om trening og helse. De tror målet er å fremme god helse og forebygge inaktivitet, og sier faget er et pusterom og rekreasjon fra andre fag. Også Borgen & Engelsrud (2015) viser at elever tror de har kroppsøving for «å holde seg i form» og utvikle fysiske og idrettslige ferdigheter. Det samme fant Johansson (2018, s.97) i sin nylig gjennomført studie som viste at elevene ser på faget som viktig for et instrumentelt utbytte, da de oppfatter at det de lærer bidrar til bedre helse og gir større prestasjoner i idrett. Dette tyder på at elevene oppfatter helse som kunnskapsobjektet i faget: En smal og tradisjonsbasert

undervisning med fokus på aktivitet fremfor læring, bevegelseskompetanse og refleksjon (Wiken, 2011; Borgen & Engelsrud, 2015). Lignende funn kom frem i nevnte studie gjort av Redelius et al. (2015) hvor elevene som svarte på hva de hadde lært, uttrykte at læreren hadde sagt at det de gjorde var bra for helsen. Sæle (2017b) mener det er bra med lærere som brenner for idrett og kan formidle gode øvingsbilder. Samtidig er han tydelig på at hvis faget skal lykkes som et lærings- og danningsfag, er det viktig at lærernes evner også trer utenfor teknikken og inn i enkeltelevers erfaringer, livsverden og opplevelser med faget.

Redelius et al. (2015) fant i samme studie at sannsynligheten for at elevene blir mer klar over læringsutbytte, øker hvis læringsmål og refleksjon blir en del av faget. Da elevene ble spurt om hva de hadde lært, var det kun elevene som hadde fått tydelig uttrykte mål som evnet å svare overens med målene. Motstridende til dette, var at lærerne uttrykte at de ikke ville bruke for lang tid på å forklare mål, da undervisningen skulle være «gøy» for elevene. De ville ikke komplisere noe, når elevene ville være aktive (Redelius et al., 2015). Studien gjort av Stølen (2014) viste det samme: Elevene ønsket mer refleksjon omkring læringsmål, for å få et klarere bilde av hvilket mål som til en hver tid er gjeldende. Selv om studiene viser at elever er positive til refleksjon i undervisningen, tror Aasland & Engelsrud (2018) at å tenke og snakke om kroppslig erfaring vil oppfattes som noe nytt og annerledes, og representere et «brudd» med hva lærere og elever mener faget omhandler. De tror at å gjøre faget til et snakke- og refleksjonsfag vil bryte med tradisjoner og perspektiver som er så integrert, at både lærere og elever sannsynligvis vil fortsette med å vise og tolke innsats i den formen vi ser i dag.

For å selge kroppsøvingfaget inn i skolen og samfunnet ellers, har ofte begrunnelser knyttet til rekreasjon og helse blitt benyttet (Ommundsen, 2005). Ommundsen (2008) mener det på kort sikt kan være lønnsomt for å øke fagets status og egenart, men at det på lengre sikt kan føre til svekket legitimitet. Dette hvis det viser seg at målet om å bedre folkehelse ikke oppfylles, hvilket kan sies å være urealistisk med to timer i uken. Det kan ha motsatt effekt og føre til at flere vurderer faget negativt, og faget kan tape sine kjerneverdier og miste relevans i skolen. Et slikt helsefokus kan også føre til at lærere setter aktivitet fremfor læring i fokus, hvor målet er at elevene skal «bli svette» fremfor utvikling av bevegelsesmuligheter og kroppslig kompetanse (Ommundsen, 2008). Wiken (2011) mener dette kan føre til at målbare ferdigheter vil danne elevenes evalueringsgrunnlag, og dermed bidra til å underbygge fagets rolle som et aktivitetsfag. Dette støttes av Aasland, Walseth & Engelsrud (2016) som synes fagets praktisering viker unna en moderne pedagogikk med praktisering av militærdiskurs og

høyt aktivitetsnivå. Til slutt vil vi måtte svare på hva vi skal med et skolefag som over så lang tid har vist seg å ikke ha noen påvisbar betydning for elevenes fysiske helse (Ommundsen, 2008).

Moen (2013) mener det manglende læringsfokuset handler om en reproduksjon av den konservative kroppsøvingslæreren. Lærerutdanningen i Sverige og Norge har blitt kritisert for en manglende kobling mellom profesjon og universitet, hvor studentenes bruk av pedagogisk forskning og teori er begrenset til samtaler *om* undervisning. Også Søndena (2018) fant i sitt masterprosjekt at høgskolestudenter opplever det som utfordrende å koble teori og praksis i undervisningen. Dette kan være årsaken til studenters motvilje til å reflektere over praksis og erfaringer, og i liten grad stille seg kritisk til faglige og pedagogiske aspekt (Moen, 2013). Moen (2013) trekker også frem hvordan kroppsøvingslærere sosialiseres inn i rollen, og at utdanningen i liten grad har innflytelse på studentenes allerede godt etablerte tanker og ideer om lærerrollen. Å lære å undervise synes å være tilknyttet idrettslig kompetanse, og mye tyder på at studentenes idrettslige bakgrunn har påvirket deres valg av yrke (Moen, 2013). Moen (2013) peker samtidig på at for mange ufaglærte underviser i faget, og at disse ofte vektlegger aktivitet fremfor læring.

Dette gjenspeiler en manglende avgrensing mellom kroppsøving og fysisk aktivitet. Som de andre fagene i skolen, er kroppsøving et resultat av tidligere historie og ulike konkurrerende interesser. Gurholt & Steinsholt (2010, s.10) viser til at selv om kroppsøving har vært det offisielle navnet siden 1936, har fagets offisielle navn fått lite gjennomslag. Foreldre, lærere, elever og media kaller fortsatt faget for gym (Gurholt & Steinsholt, 2010, s.11). Både Lund (2018) og Hallås et al. (2018) peker på viktigheten av tydelig begrepsbruk, og mener det er viktig å skille mellom begrepene gym, kroppsøving og fysisk aktivitet. Kroppsøving er noe mer enn fysisk aktivitet, og Lund (2018) tror denne forvekslingen av begrep fører til at faget mister status på bakgrunn av en språklig forvirring. Han er da redd for at kroppsøving reduseres til et pausefag for slitne elever, hvilket er langt fra fagets intensjoner.

I kroppsøving skal elevene være fysisk aktive, ikke kun for aktivitetens skyld, men for læring i ulike bevegelser (Borgen et al., 2017). Engebretsen (2016, s.113) hevder dannelse som didaktisk begrep bidrar til å sette kroppsøvingsfagets egenverdi i en helhetlig ramme. Dannelsebegrepet krever aktiv refleksjon over, og bevisstgjøring av grunnleggende verdier, som får konsekvenser for undervisningen og all virksomhet i skolen (Engebretsen, 2016,

s.93). Borgen et al. (2017) mener en styrkning av faget må bygge på ideen om kroppsøving som et læringsfag. Et fag hvor kroppslig læring og kunnskap står sentralt, med et mål om å jobbe for bevegelsesglede i et langsiktig perspektiv. Faget må da, som andre fag, ha en kompetent lærer som tilrettelegger og vektlegger læring fremfor aktivitet (Borgen et al., 2017). Engebretsen (2016) peker på at vi sjelden har en garanti for at elevene lærer det vi har til hensikt at de skal lære, eller at de erfarer aktivitetene som meningsfulle. Imidlertid fører planlegging og bevisstgjøring til at læreren får en struktur og retning på hensikten med undervisningen (s.112). Gurholt & Steinholt (2010, s.10) spør til slutt om skolen, myndighetene, foreldre og elever kan være fornøyd med et obligatorisk allmenndannende fag som i praksis kan tolkes av hver enkelt lærer, forelder og politiker.

### **3.0 Teoretisk forankring**

I følgende kapittel vil anvendt faglitteratur bli presentert. Oppgaven har en noe vid tilnærming, da kroppsøvingsfaget skal imøtekomme en bred læringsplattform. For å besvare problemstillingen, har jeg derfor benyttet Klafkis (2001) forståelse av dannelse, og vist til hvorfor det utgjør et så verdifullt og sentralt mål for skolen. Til tross for at danning ofte omtales som prosessen, og dannelse som sluttresultatet (Karlsen 2015, s.25), vil begrepene som pekt på innledningsvis benyttes om hverandre. Dette med bakgrunn i at selv om prosessen ofte er det aktuelle, vil dannelse også stå for noe av det samme. Videre vil danning ses i et kroppsøvingsperspektiv med hovedvekt på begrepene med- og selvbestemmelse og solidaritet. Klafkis (2001) dannelseperspektiv vil kombineres med kroppslig og fysisk danning samt betydningen av refleksjon for danning og utvikling. Kapitlene vil inneholde læringsbegrep, men er alle plassert i en danningstenkning. Danning og læring kan være vanskelig å skille, da læring på mange måter forutsetter og innebærer danning. Læring kan sies å være de små steg og danning den store reisen, hvor dannelse gir læringsprosessene perspektiv og refleksjon hos den som lærer (Løkken & Søbstad, 2011, s.87).

#### **3.1 Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv**

Wolfgang Klafki hevder «Dannelsesspørsmål er samfundsspørsmål» (2001, s.66). Klafki (2001) mener med dette at dannelsesprosessen er avhengig av samfunnets utvikling, og at den må orienteres og formes etter et samfunn i utvikling og det grunnstrukturer og krav (s.67).

Ifølge Klafki (2001) er dannelse som begrep tuftet på tre sentrale verdier, hvor dannelse har til hensikt å utvikle evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (s.69).

Selvbestemmelse innebærer at hvert enkelt menneske har ansvar for å utvikle evnen til å ta ansvar for egne levevilkår. Det innebærer også at hvert individ har rett til å argumentere for egne valg og meninger (Klafki, 2001, s.69). Medbestemmelse betyr at hvert menneske har krav på, rett til og et ansvar for å delta i samfunnets utvikling. Selv- og medbestemmelse betinger hverandre, og et demokrati er avhengig av at alle kan gi uttrykk for egne meninger, og utfordre og diskutere disse meningene. Dannelse og demokratiforståelse henger derfor klart sammen (Engebretsen, 2016, s.106). Med- og selvbestemmelse er individuelle rettigheter i et demokratisk samfunn, og kan ifølge Klafki (2001) kun anerkjennes når de er koblet sammen med solidaritet. Benyttes de uavhengig av en solidaritetstanke, vil de kun bli stående som egoistiske krav. Solidaritet utfyller selv- og medbestemmelse, og forstås av Klafki (2001) som evnen til å ha empati for andre (s.69). Solidaritet er individets forpliktelse inn i et

fellesskap, og vi må utvikle evnen til å ta ansvar for eget og andres liv i et demokratisk samfunn (Engebretsen, 2016, s.104). Klafki mener begrepene skal integreres i all undervisning, og hevder det er gjennom en kombinasjon av innholdet og hvordan læreren forholder seg til det, at faget får en dannende effekt (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s.32).

Klafkis (2001) dannelsesperspektiv står for en helhetlig utvikling hvor alle skal ha mulighet til å bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn. Klafki benytter derfor begrepet allmenndannelse synonymt med dannelse. Dannelse skal gi barn og ungdom forutsetninger til å bidra til å løse samtidens og fremtidens utfordringer, og bidra til at de tilegner seg kunnskap og erfaringer på et allsidig felt (Klafki, 2001, s.70). Klafki definerer dette som tidstypiske nøkkelspørsmål omhandlende samtiden og fremtiden. Samtidig er han opptatt av at dannelse handler om dannelse av hele mennesket, altså dannelse av hjerte, hode og hånd (Klafki, 2001, s.45). Dette er tanker gjenkjent hos filosofen Pestalozzi (Solerød, 2012, s.36). Klafki (2001) mener dannelse i skolen ofte er redusert til den kognitive dimensjonen, og at den estetiske får liten plass og annerkjennelse. Han er tydelig på at også de praktiske og estetiske dimensjonene er en viktig del av dannelsen, og mener i likhet med Ommundsen (2008) at en helhetlig dannelse omfatter utvikling på det motoriske, kognitive og sosiale området. Denne helhetlige dannelsen skjer i kroppens møte, håndtering og bearbeiding av verden og Klafki (2001) mener målforståelsen i skolen må avspeile hva som anses som viktig læring.

Klafki (2001) opererer med tre former for dannelse: material, formal og kategorial dannelse. Den materiale dannelsen vektlegger ensidig at et bestemt innhold i kraft av seg selv har en dannende effekt (s.15). Det skal ikke være nødvendig å reflektere eller ha dialoger med andre for å tilegne dannelse. Det er pedagogens oppgave å være formidler av den dannelsen eleven skal ta opp, i ren, subjektuavhengig form (Dale, 2001, s.173). Skolens jobb er å gi elevene et kunnskapsgrunnlag på ulike områder, slik at de kan fungere som mennesker i et kulturelt fellesskap (Zoglowek, 2006, s.12). Målet for dannelse er nådd når pedagogen har formidlet kultur- eller samfunnsinnholdet, og eleven har latt seg fylle av innholdet (Dale, 2001, s.173). Det formale dannelsesperspektivet fokuserer på trening av individets tilegnelse av personlige evner, funksjoner og erfaringer (Klafki, 2001, s.15). Det omhandler utvikling av den enkeltes muligheter og evner, med fokus på at elevene skal oppdras. Det er ikke kunnskapsmateriale eller innholdets egenverdi som er avgjørende for dannelsen, men hvilke muligheter ulike typer innhold har for å utvikle bestemte evner eller kvaliteter (Zoglowek, 2006, s.14). Klafki (2001) mener de to retningene er for ensidige, og retter den kategoriale dannelsen mot

dialektikken av den materielle og formale dannelsesstradisjonen. Han integrerer formal og material dannelse i den kategoriale dannelseteorien, og disse utgjør fenomenet «eksemplarisk undervisning og læring» ifølge Klafki (s.15). Det er en veksling mellom undervisningens objektive dannelsesmål og den subjektive utfoldelsen (Engebretsen, 2016, s.94).

Klafkis (2001) dannelsesperspektiv bygger på personlige og sosiale ferdigheter, sammen med grunnleggende verdier og normer som skal prege skolens undervisning og virksomhet. Hvis undervisningen skal være en læringsprosess må undervisningen rettferdiggjøres og planlegges i samhandling med elevene i selvbestemmelses- og solidaritetsprinsippets betydning (Klafki, 2001, s.19). Den pedagogiske målsetningen må ikke være rene overtakelser gjennom tradisjoner, men ta utgangspunkt i den oppvoksende generasjons interesser (s.138). Dette betyr at undervisningen må omhandle nåtidige og fremtidige livs- og utviklingsmuligheter. Undervisningen må besluttes sammen med den oppvoksende generasjon, og være mottakelig for forandring og kritikk. I lys av Klafkis (2001) medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet er prosessen frem mot resultatet den mest betydningsfulle læringen (Engebretsen, 2016, s.105). Dannelsesperspektivet gir mening til all pedagogisk virksomhet, og er nødvendig hvis livslang læring og pedagogiske anstrengelser ikke skal føre til usammenhengende enkeltaktiviteter (Klafki, 2001). Dette betyr at et dannelsesperspektiv på undervisningen handler om hvilket verdigrunnlag en lærer reflekterer ut fra (Klafki, 2001). Han mener at planlegging av undervisning forutsetter en forestilling om hva som er meningen med undervisningen: Om undervisningen allmenne mål og grunnstruktur (Klafki, 2001, s.300). Dette viser at Klafki er tydelig på at en planlegging med og uten et dannelsesperspektiv er ulik. En undervisning som ikke anerkjenner og bygger på dannelse er derfor meningsløs (Klafki, 2001, s.60).

### **3.2 Danning i kroppsøvningsfaget**

Zoglowek (2006, s.12) mener dannelseseoretisk didaktikk setter fokus på dannelsesideal i et langsiktig perspektiv: Fremtidens menneske i fremtidens samfunn. Engebretsen (2016) peker på dannelse som et didaktisk begrep, og mener et dannelseseoretisk perspektiv skal bidra til å klargjøre undervisningens verdigrunnlag. Dannelsesbegrepet krever aktiv refleksjon over, og bevisstgjøring av grunnleggende verdier, menneske- og samfunnssyn som får konsekvenser for undervisning og all virksomhet i skolen (s.93).



Klafki (2001) forståelse av allmenndannelse innebærer at skolen også må ha læringsfokus på andre arenaer enn det kognitive. Elevene må også møte kroppslige og praktiske utfordringer. Klafki trekker frem lek, spill, kroppslig bevegelse og idrett som faglige element som bør være representert i skolen, og mener dannelses som didaktisk begrep skal bidra til at undervisningen utfordrer elevene kognitivt, kroppslig, praktisk og sosialt (Engebretsen, 2016, s.98). Klafkis dannelses kan derfor bidra til å begrunne de praktiske fagene i skolen, og er anvendelig for kroppsøvingfaget da det representerer et helhetlig syn på dannelses (Engebretsen, 2016, s.94). Klafki (2001) sier undervisningen må styrke og utvikle med- og selvbestemmelsen og solidaritetsevnen hos elevene, sammen med elementene som utgjør betingelsene: evnen til kritikk, selvtillit, empati og ansvarlighet (s.121). Den kroppslige dannelsen forstår Klafki som individets tilegnelse av allsidig og variert fysisk-motorisk ferdighet. Whitehead (2014) benytter «physical literacy», som rommer en noe bredere forståelse: Et anlegg for å dra fordel av menneskets evne til kroppsliggjøring, som gir individet «.. motivasjon, tillitt, kroppslig kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter gjennom hele livsløpet» (Whitehead, 2014, s.83). Sammen med Klafki (2001) er hun opptatt av å utvikle gode fysiske-motoriske ferdigheter, kompetanse ut fra egne forutsetninger og en positiv opplevelse av kropp for å kunne leve et rikt liv.

Standal (2015a) benytter begrepet «movement literacy», et begrep lignende «physical literacy», men mer konsentrert omkring kroppsøvingfaget. «Movement literacy» kan oversettes til kroppslig læring og bevegelseserfaring (Standal, 2015a, s.12). Standal (2015a) viser til Whiteheads forståelse av begrepet «poise», som omhandler de grunnleggende fysiske ferdighetene koordinasjon, presisjon, balanse og bevegelighet, og mener «poise» også kan brukes som et uttrykk for eksistensiell kroppslig erfaring (s.12). Han skriver videre at ved å vektlegge den levde erfaring av å være i bevegelse som et kunnskapsobjekt, kan en få frem et bidrag fra fenomenologien i kroppsøvingdidaktikken: At erfaring er en kvalitativ størrelse en ikke kan ha mer eller mindre av (s.12). Med dette mener Standal (2015a) at en subjektiv kroppslig erfaringsforståelse ikke er en kvantitativ erfaring en kan gripe instrumentelt gjennom fysiske tester, men en viktig kvalitativ erfaring en kan gripe instrumentelt gjennom fysiske tester, men en viktig kvalitativ erfaring (s.12). Det bør vektlegges en induktiv undervisning, hvor læreren skal forstå elevenes erfaringer og samtidig hjelpe de videre ved å stimulere til å reflektere over erfaringene. Det er ikke snakk om hvilke aktiviteter en vil bruke, men hvordan aktivitetene brukes for å stimulere ulike kvaliteter (Standal, 2015a, s.13).

Zoglowek (2006, s.14) mener en helhetlig dannelse omfatter dannelse og utvikling på sosiale, motoriske og kognitive områder. Han mener kroppslig erfaring må anses som grunnleggende, med utgangspunkt i at kroppslig bevegelse er det første utforsknings- og utviklingsaktiviteten barn møter. Dannelse skjer i kroppens møte, håndtering og bearbeiding av omverden og kroppen blir en eksistensiell dannelsesskapende dimensjon (Zoglowek, 2006, s.14). Zoglowek (2006) viser til Klafkis poeng om at kroppen er sentral som en del av individets oppfattelse og forståelse av verden, noe som gjør at jo bedre kroppens bevegelsesmulighet er utviklet, jo bedre er kroppens dannende muligheter. Kroppen kan derfor betegnes som et opplevelses-, erfarings- og erkjennelsesmedium (s.14). Gurholt & Steinsholt (2010, s.15) mener kroppslig dannelse er et overordnet begrep for skolens pedagogiske virksomhet, hvor kroppsovingsfaget kan knytte dagsaktuelle problemstillinger til universelle spørsmål om hva det vil si å bli og være et menneske. Å utvikle evnen til med- og selvbestemmelse og solidaritet er grunnleggende for vedlikehold og utvikling av et demokrati, og dermed avgjørende i et dannelsesperspektiv. Måten innholdet formidles på er dermed avgjørende, noe som betyr at klassens læringsmiljø må utvikles ut fra et dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2016, s.108).

For å være aktive deltakere i et demokratisk samfunn, mener Klafki (2001) at elevene må tilegne seg egenskaper som evne til selvkritikk, kritikk, evne til sammenhengende tenkning, empati og argumentasjon. Fysisk aktivitet, lek og idrett gir gode muligheter for læring i å takle medgang og motgang samt løse konflikter og utfordringer i et demokratisk fellesskap. Lek og aktivitet er sentralt for barn og gjør det mulig å ta andres perspektiv, og delta i et demokratisk fellesskap (Vingdal, 2014, s.43). Med- og selvbestemmelse kan sammen med demokratilæring og medvirkning arbeides med og erfares i praksis ved å la elevene ta del i planlegging av friluftslivsturer, årsplaner, egentrening samt vurdering av egen innsats og undervisning (Engebretsen, 2016, s.103). Også Walseth, Engebretsen & Elvebakk (2018) mener at å la elevene være delaktige i planlegging kan føre til meningsfulle opplevelser, spesielt for de som misliker faget, da læreren har et dannelsesansvar også ovenfor dem (Engebretsen, 2016, s.104). Samtidig må elevene akseptere at det ikke alltid blir slik de ønsker, men erfare at med gode argument kan de nå frem med egne ønsker og erfare at engasjement, medbestemmelse og innsats kan gi økt motivasjon for faget (Engebretsen, 2016, s.203). Elevene kan også få mulighet til å uttrykke seg skriftlig eller muntlig om undervisningen, delta i bestemmelsen av innhold eller opptre som dommere og lære å løse konflikter og regelproblematikk (Møller, 2016, s.163). Positive erfaringer ved med- og selvbestemmelse kan overføres til lignende arenaer ellers i samfunnet, ved at erfaringer og

læring i faget skal være så tydelig at elevene ser at det har betydning for egen deltakelse i livet utenfor skolen (Engebretsen, 2016, s.102).

Klafki (2001, s.19) anser undervisningen som en sosial prosess, i den grad at elever og lærere bringer med seg ulike sosiale syn, fordommer, handlemåter og holdninger som forsterker, undertrykker og endres. Klafki (2001) peker derfor på viktigheten av at den sosiale læringen får en bevisst og målrettet betydning i en demokratisk sosialoppdragelse, i arbeidet med planleggingen av undervisningens mål og mening (s.19). Engebretsen (2016) og Ommundsen (2013) mener kroppsøvningsfaget har store muligheter til å arbeide med sosial læring, da faget er unikt med dets brede læringsplattform og fysisk aktive læring. Faget inkluderer fair play, samarbeid, inkludering og det å gjøre hverandre gode, begrep som kan bidra til å utvikle sosiale og personlige egenskaper vesentlige i et dannelsesperspektiv. Dette betyr at selv om fagets egenverdi er læring av allsidig fysisk-motorisk kompetanse, bør fokuset med jevne mellomrom bevisstgjøre elevene på sosiale egenskaper som respekt, ansvar, kommunikasjon, solidaritet og tillitt (Engebretsen 2016, s.106). Dette krever at læreren åpner opp for refleksjon og bevisstgjøring av sosiale egenskaper, ved å bruke kriterier fra øktens mål, eksempelvis: Hva innebærer godt samarbeid og hva betyr fair play i praksis, som tema for felles refleksjon i etterkant av undervisningen (Engebretsen, 2016).

Engebretsen (2016) viser i denne sammenheng til hvordan Klafkis dannelsesstenkning berører de kvaliteter idrett, konkurranse og ballspill besitter (s.11). Solidaritetsaspektet kan imøtekommes ved å rettes mot forståelse av egen rolle i et sosialt fellesskap gjennom respekt, fair play, empati og å gjøre andre gode (Møller, 2016, s.162). Elever som mestrer godt kan akseptere de som ikke mestrer like godt, på bakgrunn av ulike forutsetninger. Faget skal gi både den sterke og svake eleven en opplevelse av hva det vil si å være mentalt og kroppslig engasjert (Rønholt & Peitersen, 2008, s.196). På den måten kan faget bidra til at elevene utvikler med- og selvbestemmelse samt solidarisk atferd. Å fungere godt sammen med andre er en viktig del av barn og unges opplevelser og deres sosiale helse (Vingdal, 2014, s.41). Møller (2016) peker på at det i aktiviteter som vektlegger konkurransementalitet, samarbeid og respekt, bør gjennomføres samtaler og refleksjoner i forkant, underveis og i etterkant av undervisningen for å fremme læring i et dannelsesperspektiv (s.167). Ved å fokusere på sosial læring og solidaritet, forberedes elevene på å mestre krav og forventninger samfunnet vil stille dem. De får utfordret holdninger ved samarbeid og solidaritet, samt å yte sitt beste alene og sammen med andre (Brattenborg og Engebretsen, 2013, s.123). Sæle (2017a) sier at du ikke

kan lese deg til å bli en god moralsk spiller, og trekker frem mestring, samhold, vinnerglede, spenning ved konkurranse og gode holdninger ved tap og seier som viktige dannelseskvaliteter (s.171). På samme måte mener Engebretsen (2016) at å lære å samarbeide krever at elevene har evne og forståelse for hva solidaritet, med- og selvbestemmelse betyr i praksis (s.105).

Engebretsen (2016, s.105) & Vinje (2018) mener konkurranse og lagarbeid gir gode muligheter for utvikling av fysisk-motorisk, etisk og sosial kompetanse. Også Rønholt & Peitersen (2008) trekker frem idrett og ballspill som en velegnet arena for sosial læring, på bakgrunn av at omgang med regler, samarbeid og konflikter kan prøves på en lekende måte og erfares i konkret handling (s.220). I fysisk aktivitet sammen med andre er det å forholde seg til regler, normer og oppføre seg sosialt akseptabelt sentralt for å oppfattes som en god lekekamerat (Ommundsen, 2013; Vingdal, 2014, s.41). Engebretsen (2016) mener fair play kan være en god tilnærming for å utvikle evnen til med-og selvbestemmelse og solidaritet, da en forståelse og utøvelse av fair play er en form for demokratitrening (s.112). Lek og lagspill er egnede arenaer for å utvikle denne forståelsen, da selv- og medbestemmelse betinger solidaritet, hvor solidaritet handler om å ta ansvar for alle i et fellesskap (Engebretsen, 2016, s.112). Når en undervisning med konkurranse, idrett og ballspill er faglig forankret, er den også allmenndannende (Rønholt & Peitersen, 2008, s.61). Sæle (2017a) hevder problemet først oppstår når konkurranse og ballspill alene blir det sentrale (s.171). Samtidig mener ikke Rønholt & Peitersen (2008) at det er idrett, ballspill og konkurranse i seg selv som fremmer den sosiale læringen. Læringen oppstår ikke automatisk gjennom aktiviteten, så skal det idrettslige innholdet ha pedagogisk betydning, og skal en oppnå kvalitet i undervisning som inneholder ballspill og konkurranse, bør de sosiale læringsprosessene prioriteres (s.220).

Zoglowek (2006, s.16) hevder kroppens kategoriale dannelsesverdi kun kan komme til uttrykk når en fokuserer på fagets egenverdi. Han finner støtte hos Säfvenbom (2001, s.16) som viser til at vi skal gi elevene den kompetansen som gjør dem i stand til å oppnå høy kvalitet på egen hverdag, også etter endt skolegang. Kroppsøvlingslærerens utfordring blir å gjøre det meningsfulle ved faget eksplisitt for eleven under de forutsetninger eleven lever i. Fysisk aktivitet har et frigjørende potensial de unge vet å identifisere når de opplever det, og Säfvenbom (2001) mener kroppsøvlingsfaget kan få en større påvirkning på elevene hvis de opplever erfaringer i faget som meningsfulle (s.18). Oppgaven for læreren blir å hjelpe de snart voksne elevene til å frigjøre seg fra belastningen av det moderne samfunnet (Säfvenbom, 2001). Säfvenbom (2001) mener dette krever en annen tilnærming til faget enn

vi har nå, og peker på viktigheten av å se på hvilke utfordringer elevene skal møte etter skolen og gi de den kompetansen de trenger (s.19). Kroppsøvingsfaget, dannelse og samfunn kan derfor knyttes sammen og påvirker hverandre gjensidig. Faget er en naturlig del av en helhet som utgjør dannelse for alle ut fra Klafkis perspektiv (Engebretsen, 2016, s.104-107).

### **3.3 Kroppslig og fysisk danning**

Klafki (2001) trekker frem betydningen av den praktiske og estetiske dimensjonen ved dannelsen. Han mener dannelse ofte er redusert til en kognitiv dimensjon, og er sammen med Ommundsen (2008) klar på at en helhetlig dannelse omfatter utvikling på motoriske, sosiale og kognitive områder. Helhetlig dannelse skjer i kroppens møte, bearbeiding og håndtering av verden, og kroppen er med utgangspunkt i Klafki (2001) sentral for læring og dannelse. Kroppsøving er det eneste faget i skolen som har fysisk aktivitet og bruk av kropp i sentrum for læring. Birch (2014) fokuserer på kroppens betydning for læring og dannelse, og spør hvorfor skolen har sånn tro på at innlæring av ferdigheter bør skje ved å først lære teori? (s.25). Han mener det ikke er nok å *lese* om sosiale ferdigheter og bevegelse, en må praktisere for å lære (s.29). Et eksempel er hvorfor vi ikke glemmer hvordan det er å sykle, når et fåtall har kunnskap om hvilke krefter og fysiske lover som er gjeldende. Han hevder ferdighetene blir fleksible gjennom fysisk aktiv læring, og vi glemmer ikke hvordan det er å sykle fordi det er en fleksibel ferdighet vi uanstrengt benytter i nye situasjoner. Den kognitive refleksjonen går ikke forut for handling når barn lærer, de bare handler fysisk aktivt i ulike situasjoner og dermed kommer fleksibiliteten (Birch, 2014, s.35). Birch (2014) mener morsmåls- og motorisk ferdighet er relativt like i læringsprosessen og anvendelse, og spør hvorfor vi ikke forsøker å lære det meste slik vi tilsynelatende har lært det vi ser ut til å beherske best (s.34).

Begrepet fysisk aktiv læring benyttes om læring hvor elevene lærer gjennom å være i bevegelse (Vingdal, 2014, s.12). Begrepet benyttes om ulik fysisk utfoldelse som lek, idrett, friluftsliv, kroppsøving, mosjon og hverdagslig fysisk aktivitet (s.12). Fysisk aktiv læring tar utgangspunkt i et helhetlig menneske- og læringsyn, hvor elevene lærer med hele seg. Dette er tanker kjent hos fenomenologen Maurice Merleau-Ponty, som var opptatt av at vi er vår kropp: Vi lærer med kroppen og vi er preget av våre kroppslige erfaringer (Vingdal, 2014, s.39). Fysisk aktiv læring bygger på det sosiokulturelle læringsperspektivet, hvor det er kroppen som først opplever og forstår. Vi må derfor erfare før vi kan analysere erfaringen: Vi må oppleve før vi kan forstå opplevelsen (Vingdal, 2014). Ponty trekker frem viktigheten av motoriske ferdigheter for å samhandle med andre og for læring (s.39). Zoglowek (2006, s.15)

mener kroppsbeherskelse og kroppsuttrykk bør være nevnt som sentrale og grunnleggende ferdigheter, og bør anses som elementære i et dannelsesperspektiv. Klafki (2001) forstår den kroppslige dannelsen som individets tilegnelse av allsidig og variert fysisk-motorisk ferdighet. Han mener den kroppslige dannelsen også omfatter lystbetont og ansvarlig behandling av egen kropp, og argumenterer for at bevegelseskompetanse utgjør en selvstendig dimensjon ved skolens dannelsessoppdrag, ved at den inngår i allmenndannelsen (Klafki, 2001, s.71). Med dette som utgangspunkt er kroppsøvingfagets egenverdi, å tilegne seg varierte fysisk-motoriske ferdigheter og allsidig bevegelseskompetanse, en viktig del av dannelsesprosessen sett ut fra Klafki (2001) sitt perspektiv.

Ommundsen (2016) hevder skolen ikke tar sitt dannelses- og utdanningsmandat på alvor når det skapes ubalanse ved å prioritere enkelte læringsområder og fag. Dannelsesaspektet er til stede i alle sider ved barnets utvikling, og han mener derfor skolen må ivareta et balansert perspektiv (s.147). Etter norske elevers svake resultater i PISA-testene ble fokuset rettet mot de teoretiske fagene. At elevene hadde svakere fysisk-motoriske ferdigheter sammenlignet med tidligere, ble viet liten oppmerksomhet (Ommundsen, 2013, s.2). Ommundsen (2016) kaller dette for «den dobbelte reduksjonen i dannelsesbegrepet», hvor den fysiske utfoldelsen og motoriske aktiviseringen nedprioriteres til fordel for kognitiv, stillesittende læring (s.140). Han hevder den kroppslige læringen og dannelsen legitimerer faget som et dannelsesfag, hvor den dannende egenverdien skal gi elevene samfunnsrelevant kroppslig handlekompetanse til å mestre eget liv, og deltakelse i allmenn lek, spill- og idrettskultur (Ommundsen, 2016). Den kroppslig-motoriske kompetansen og mestringen påvirkes på samme måte som andre utviklingsområder i møte med omgivelsene og deres reaksjoner (Ommundsen, 2016, s.139.) Gjennom bevegelse har barnet mulighet til å utvikle kroppsbevissthet, fysisk-motorisk kompetanse samt kroppslig handlekompetanse som kan bidra til å fremme barnets allmenne læringsevne. Dette gjør at bevegelseslæring og utvikling av fysisk-motorisk kompetanse er et viktig aspekt ved den fysiske danningen (Ommundsen, 2016, s.140). Ommundsen (2016) mener den fysiske danningen, inkludert refleksjon, er kompetanse avgjørende for deltakelse i spill, samtidig som den kvalifiserer for samfunnsdeltakelse i vid forstand, til livsmestring og demokratisk deltakelse (s.142). Kroppslig danning, i form av fysisk-motorisk ferdigheter, har en egenverdi ved at det må anses som en viktig dimensjon ved, og en integrert del av elevenes allmenndanning. Motoriske erfaringer og læring påvirkes av sosial, kognitiv og emosjonell læring i tidlig alder (Ommundsen, 2016, s.139). Kroppsøvingfaget har et ansvar for at den

enkelte skal øve og lære å ha tiltro til egen fysisk-motorisk kompetanse, noe som får betydning for innholdet i faget og måten det undervises på (Vingdal, 2014, s.16).

Ommundsen (2014) mener kroppsøvningsfaget forstått som fysisk aktiv læring, med vekt på tilegnelse av fysisk-motoriske ferdigheter og bevegelseskompetanse, forsvaret en plass på timeplanen i seg selv (s.110). Utvikling av kroppslig kompetanse er viktig for elevenes motivasjon og selvfølelse, noe som betyr at en elev med god motorikk vil oppleve større trygghet og selvsikkerhet enn en svakere motorisk elev (Whitehead, 2014). Å utvikle en bred bevegelsesplattform eller evne til kroppsliggjøring, kan derfor synes å være avgjørende for en elevs kroppslige kompetanse, tillitt, indre motivasjon samt kunnskap til å ta ansvar for eget aktivitetsnivå (Whitehead, 2014). Når eleven opplever bevegelses- og mestringsglede eller økt fysisk-motorisk kompetanse som øker egen kroppsbevissthet, kan det bidra til å styrke den kroppslige dannelsen (Vinje, 2016, s.18). Dette støttes av Engebretsen (2016) som hevder at å lære seg et bredt spekter av fysisk-motoriske ferdigheter som gjør elevene motivert for å være fysisk aktiv, kan gjøre dem i stand til å delta aktivt i samfunnets kulturelle aktiviteter som idrett, dans og friluftsliv (s.104). For barn og ungdom er kroppen det umiddelbare erfarings- og læringsmediumet i møte med omverden. Kroppslig bevegelse gir derfor en mulighet for genuine erfaringer, erkjennelse og læring, en læring som ikke kan erstattes av teoretisk-kognitiv form for læring (Ommundsen, 2013; 2016, s.160).

Peter Arnold vist til i Ommundsen (2014) anser kroppsøvningsfagets kjerne som læring *i* bevegelse (s.105). Bevegelseslæring, bevisstgjøring og selvrefleksjon som kan skapes ved bevegelse representerer fagets egenverdi og allmenndannende del (Ommundsen, 2014, s.105). Også Deweys aktivitetspedagogikk setter erfaringer i sentrum for læring, hvor erfaring er et resultat av samspillet mellom barnets aktivitet og resultatene av aktiviteten, slik de fremstår fra det fysiske materialet og de sosiale omgivelser. Læring er tilknyttet aktivitet som konkrete handlinger, altså «learning by doing» (s.148). Ommundsen (2005) mener et inkluderende og vidt begrep om læring *i* bevegelse kan bidra til at faget kan danne en motvekt til den smale prestasjons- og kulturelt baserte standarden, så vel som kroppslige ferdigheter og kompetanse basert på velformede, fysiske og disiplinerte kropper (s.9). For å oppnå dette gjennom læring *i* bevegelse, med fokus på kroppslig utforskning, mestring og sanselighet knyttet til kroppslige muligheter, må skolen være oppmerksom på elevens kroppserfaringer og ta deres sosiale og kulturelle kroppslig-motoriske kapital og forutsetning på alvor (Ommundsen, 2005, s.9).

Ommundsen (2016) trekker frem kroppslig-idrettslig danning som en viktig del av elevenes allmenndannelse. Denne danningen er en viktig del av kroppsøvningsfaget, hvis den praktisk-metodiske tilretteleggingen er sensitiv for elevenes bevegelseserfaringer og deres kulturelle, etniske og sosiale karakteristikk i skolen (s.154). En undervisning som formes i en idrettslig ramme, kan gi elevene medansvar i planlegging, gjennomføring og evaluering. Dette kan gi dannelseskvaliteter gjennom at elevenes gis mulighet for reflekterende aktiviteter, samtidig som de må forholde seg til etiske og moralske sider ved aktiviteter de selv bidrar i tilretteleggingen av (s.154). Ved å fokusere på de gode dannelseskvalitetene idretten har, kan kroppsøvningsfaget ivareta sitt dannelsesoppdrag. En kan ikke se bort ifra idrettskulturen som omgir dagens barn og unge, hvor en stor del av deres hverdag handler om den organiserte idretten. For mange er disse aktivitetene en stor og viktig del av deres meningsbærende motoriske utfoldelse, og dermed viktig kontekst for deres fysisk-motoriske danning. Samtidig skal ikke aktivitetene kun favne idrettskulturen, men også sette fokus på et vidt repertoar av motoriske læringsaktiviteter som utfordrer elevene og utvider deres bevegelsesrepertoar og kompetanse i å handle i ulike aktiviteter og miljø (Ommundsen, 2016, s.155).

I den sammenheng peker Standal (2018) på at en kan akseptere at idretter er en del av faget, hvor det er greit at elevene har negative erfaringer med konkurranse og idrett, så lenge de evner å reflektere over erfaringer gjort i undervisningen. Han mener med dette at de negative erfaringene ikke nødvendigvis er dårlige erfaringer, i den grad at elevene kan reflektere over det som skjer og vokse på erfaringene, og sett i et fremtidig perspektiv ta mer reflekterte valg. Ommundsen (2016) sier mestring av motoriske ferdigheter er en inngangsbillett til deltakelse i lek, spill og idrett, hvor det med økende alder vil stilles høyere krav til motorisk ferdighet for å oppnå inklusjon, sosial aksept og deltagelse (s.140). Barn og ungdom er i større grad i stand til å trekke slutninger om at utilstrekkelig egenkapasitet er årsaken til at en ikke er jevnbyrdig i sosial sammenligning. Slik kunnskap, kroppserfaring og innsikt kan ikke læres teoretisk ved å lese eller høre om det, da barn og unge har behov for kroppslige erfaringssituasjoner. Da er de selv aktører hvor kroppslig danning gjennom motorisk læring gjøres mulig (Ommundsen, 2016, s.144). Med utgangspunkt i dette kan en si at faktorene i et helhetlig læringssyn, altså fysisk, psykisk og sosialt påvirker hverandre (Vingdal, 2014).

Den fysisk-motoriske kompetansen som skal tilegnes i kroppsøvningsfaget er viktig for å styrke helsen i et langsiktig perspektiv og tilrettelegger for at eleven får kunnskap, erfaringer og modenhet til å møte utfordringer på en praktisk, sosial og personlig måte (Vinje, 2016).



Ungdom som skal mestre situasjoner på skolen og i livet trenger velutviklet fysisk-motoriske ferdigheter på lik linje med ferdigheter innen lesing, skriving og matte (Ommundsen, 2013, s.1). Den fysiske danningen som en del av skolens oppdrag er om mulig av enda større betydning i dagens samfunn. Barn og ungdom er omgitt av omgivelser og et miljø som inviterer til inaktivitet, samtidig som de med et lavere sosial-økonomisk ressursgrunnlag er mest utsatt (Ommundsen, 2016, s.140). Hvis læreren evner å legge til rette for utvikling av motorisk kompetanse, kan broen mellom helse- og dannelsesperspektivet i faget fremstå som stødig (Vinje, 2016, s.15). Motoriske ferdigheter og god bevegelseskompetanse i vid forstand representerer en viktig grunnkapital for fysisk aktivitet, og videre motorisk læring, både på og utenfor skolen (Ommundsen, 2016). Redusert motorikk kan bidra til redusert fysisk form og hindre deltakelse i fysisk aktivitet, både på skole og fritid. Ommundsen (2016) benevner dette som den negative utviklingsspiralen. Kroppsøvningsfaget kan bidra til å kompensere for denne negative utviklingsspiralen ved å fokusere på motorisk læring gjennom hele grunnskolen, og på den måten ivareta sitt oppdrag med fysisk danning (Ommundsen, 2016). Motorisk læring forutsetter også kognitive prosesser, noe som forsterker inntrykket av at danning på det kognitive området og fysisk danning gjennom motorisk læring, ikke uten videre kan ses på som adskilte sider innenfor dannelsingsaspektet (Ommundsen, 2016, s.157).

Elevene må forstå at erfaringer, opplevelser og læring i faget har betydning for deltakelse i samfunnet. Å tilegne seg kroppslig bevegelseskompetanse og varierte fysisk-motoriske ferdigheter som motiverer til livslang bevegelsesglede, vil gjøre elevene i stand til å delta aktivt i samfunnet (Vinje, 2016, s.18). Slik kroppserfaring og kunnskap kan ikke læres teoretisk ved å lese eller høre om det. Ommundsen (2014) er tydelig på at fysisk aktiv- og kroppslig læring utgjør legitimeringsgrunnlaget for kroppsøvningsfaget (s.110). Vingdal (2014) peker på at kompetente lærere med et helhetlig læringssyn, er opptatt av å legge til rette for hensiktsmessig, virkelighetsnær læring. Fysisk aktiv- og kroppslig læring er en god mulighet, da bevegelse er fundamentalt for barn. Elevene lærer ikke å sykle av å sitte på bagasjebrettet, eller å svømme av å sitte på bassengkanten. Eleven lærer best ved å øve i reelle situasjoner (Vingdal, 2014, s.60). Men uten god didaktisk kompetanse vil læring i fysisk aktivitet kunne bli aktivitet uten ønsket læring (Vingdal, 2014, s.51). Barn og unge trenger autentiske kroppslige erfaringer: Kun da er de selv aktører hvor den fysiske danningen gjennom genuin motorisk læring gjøres mulig (Ommundsen, 2016, s.). Slik sett er fysisk-motoriske ferdigheter og allsidig bevegelseskompetanse en viktig del av dannelsen (Vinje, 2016).

### 3.4 Betydningen av refleksjon

Begrepet «learning by doing» er et kjent begrep gitt av filosofen John Dewey. Fortsettelsen «and reflecting upon it», virker derimot å være noe ukjent, men kanskje vel så sentral (Børresen, 2016, s.89). Klafki (2001) trekker refleksjon og kritisk tenkning frem som sentralt i sin dannelsesteori for å opprettholde et demokratisk samfunn, og samtidig ta hensyn til de tidstypiske nøkkelspørsmålene. Å reflektere omkring medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet fremheves derfor som viktig. Klafkis formale dannelse vektlegger at elevene i tillegg til en kunnskapstilegnelse, skal få vekst og utvikling av egen personlighet gjennom å reflektere, ha dialoger, få innsikt og undre. Undervisningens innhold bør planlegges med utgangspunkt i arbeidsmetoder som fører til at elevene får metoder de kan benytte for å mestre ulike situasjoner i fremtidig liv. Undring, refleksjon, dialog og innsikt kan forstås som modning, utvikling og forming, og for at disse begrepene skal få plass i undervisningen må det vektlegges en prosess som gir et ønsket resultat (Dale, 2001, s.184). Elevene må derfor få arbeide med innholdet (det materiale), på en slik måte som gjør at de får innsikt (det formale) i det som skal læres. Ifølge Klafki (2001) vil dette påvirke lærerens didaktiske forståelse av hvordan innholdet best mulig formidles til elevene (Dale, 2001, s.184).

Klafkis (2001) syn på en eksemplarisk undervisning og læring består av både en formal og material dannelse (s.15). Med sin kategoriale dannelse vektlegger Klafki at barnet tilegner seg kategorier hvor det kan forstå det samfunn og den kultur det lever i, kalt «den dobbelte åpning»: Barnet åpner seg for verden, og verden for barnet (s.17). Betydningsfullt er derfor at eleven utvikles i et samspill med sine omgivelser, hvor dannelse skjer når undervisningens innhold får betydning for elevenes livserfaring og kan knyttes til deres fundamentale erfaringer (Klafki, 2001, s.18). Samtidig setter den kategoriale dannelsen fokus på selve læringsprosessen, hvor det ved elevens tilegnelse av stoffet er viktig å ta hensyn til at elever utvikler og spesialisere evner på en egen måte (Zoglowek, 2006, s.14). Det er med andre ord ikke innholdet i seg selv som er utviklende og dannende, men mottakelsen og bearbeidingen av stoffet. Dannelse kan ikke direkte overføres eller påtvinges, men skjer ved tilegnelse gjennom individuell aktiv virksomhet. Klafkis tanke er at elevens evner blir utviklet ved tilegnelse av fundamental og elementær kunnskap, samtidig som eleven lærer anvendelige metoder for å lære mer (Zoglowek, 2006, s.14). Klafki (2001) påpeker at barnets behov for å bli veiledet, har sitt motstykke i dets behov for å selv ville. Dette behovet må tas i betraktning, da det er en forutsetning for fundamental forståelse for å evne å etablere nye kategorier (s.18).

I undervisningen formidles et møte mellom eleven som subjekt og den objektive virkelighet. Dette møtet kan kun skje hvis en lykkes med å knytte det til elevenes fundamentale erfaringer (Klafki, 2001, s.18). Dette innebærer at didaktikk er refleksjon om hvordan læreren kan velge et innhold som muliggjør at betydning kan oppstå hos elevene, uten at en har en garanti for å lykkes med det (Midstunstad & Willbergh, 2010, s.11). Det gjøres et utvalg med bakgrunn i at verden er mangfoldig og kaotisk, hvor elevene ser fagets tema i sammenheng, gjenkjenner seg i det og gjør det til sitt eget. Det er dette som beskriver hvordan elevene tar stilling til innholdet i skolen (Midstunstad & Willbergh, 2010, s.14). Å være lærer er å utøve undervisning i nåtid, i en pågående refleksjon omkring elevenes dannelsingsprosess. En forutsetning for at refleksjonen skal fungere er at læreren ser sammenhengen mellom her og nå, og fortid og fremtid (Willbergh, 2010, s.60). Viktig blir derfor at de didaktiske valg, enten de forstås av læreren eller sammen med eleven, ikke er entydig riktig, men at de må vurderes i forhold til konteksten, formålet og deltakernes læringsforutsetninger (Rønholt & Peitersen, 2008, s.86).

Illeris (2012) definerer refleksjon som ettertanke: En reflekterer eller tenker over noe (s.90). Det sentrale ved refleksjon er at det ikke direkte kommer nye impulser fra samspillet med omgivelsene (s.90). Læringsprosessene er naturlig nok igangsatt gjennom samspillet, og det kan ha skjedd læring umiddelbart, men noe er etterlatt og impulsene er ikke ferdig behandlet. Det er behov for ettertanke, eller refleksjon for å fullføre læringsprosessen, noe som finner støtte hos Klafki gjennom hans kategoriale dannelse (Illeris, 2012, s.90; Klafki, 2001). Refleksjon kan betegnes som akkomodativ læring, og finner sted først etter en tidsforskyving hvor det inngår en ytterligere bearbeidelse (Illeris, 2012, s.90). Piagets syn på læring handler om at vi tolker ny informasjon ved hjelp av kunnskap vi allerede besitter, også kalt assimilasjon (Imsen, 2014). Assimilasjon kommer forut for akkomodasjon som skjer når våre gamle skjema ikke er tilstrekkelige nok. Det skjer derfor en reorganisering og en utvidelse av skjemaene, slik at de kan innta nye sider ved omgivelsene (Imsen, 2014). Læreren må derfor sørge for at elevene får assimilere lærestoffet, slik at det skapes en relasjon mellom eleven og det som er nytt (Imsen, 2016 s.148). Akkomodasjonsprosessen fører da til utvikling og læring, da det er gjennom akkomodasjon læringen får den generelle brukeligheten i uforutsette situasjoner, i tråd med Klafkis (2001) kategoriale dannelsesstenkning (Illeris, 2012, s.65).

Fagfornyelsen med fokus på dybdelæring, fremhever at elevene skal utvikle forståelse av begrep og sammenhenger. Elevene skal forstå hvordan enkeltdeler av læring utgjør en helhet,

og hvordan det kan overføres til andre situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017). I tråd med Klafki (2001) peker Gilje, Landfald & Ludvigsen (2018) på at dybdelæring forutsetter at fagstoffet settes i en relevant og forståelig sammenheng (s.24). Dybdelæring som begrep kan derfor synes å sammenfalle med Klafkis (2001) formale og kategoriale dannelse, hvor refleksjon anses som nødvendig for utvikling og dannelse. Engebretsen (2016) peker i den sammenheng på at kroppsøvingslæreren må velge et innhold som gir mening for elevene, hvor innholdet får mening når elevene kan bruke det de lærer (s.96). For at dette skal skje trengs det kontinuerlig refleksjon over hva som er meningsfullt i faget, hvor refleksjonen bør ha sitt utgangspunkt i et dannelsesperspektiv. Dette er i tråd med hva Gilje et al. (2018) sier om at fagstoff som ikke gjøres faglig relevant, kan føre til at elevene ikke tilegner seg faglige fragmenter som er avgrenset fra fagets kjerneelementer (s.24). Planlegging av innhold og formidling bør derfor reflekteres ut fra at dannelsespørsmål er samfunnsspørsmål, noe som må gjenkjennes i hva som læres i faget (Engebretsen, 2016, s.103).

Refleksjon tilfører de kroppslige læreprosesser og praksis en ytterligere dimensjon, og er en forutsetning for at elevene utvikler forståelse for at det de lærer i faget kan anvendes etter endt skolegang (Rønholt & Peitersen, 2008; Engebretsen, 2016). «Å lære å lære» blir sett på som et viktig allment mål for dannelse og sosialisering, og som et sentralt element i et moderne dannelsesideal. At elevene evner å reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, samt hvordan de lærer, kan ses i sammenheng med det sosiokulturelle læringsperspektivet. Læring innebærer å gå fra å mestre noe, til å lære å tenke og snakke om det, altså metakognisjon (NOU 2015:8, s.10). Aasland & Engelsrud (2018) mener undervisningen skal gjøre at elevene opplever et bevegelsesreportoar og en kroppslig meningsfull læring over tid, hvor de kan arbeide med refleksjoner over seg selv og egen læring. Ifølge Nyberg & Larsson (2012) er beskrivelsene og refleksjonene elevene gjør underveis i øvingsarbeidet i seg selv en nødvendig kompetanse. Øvelse og refleksjon over utfordringer kan bidra til dybdelæring og bevegelsesglede i et langsiktig perspektiv (Aasland & Engelsrud, 2018). Elevenes evne til refleksjon er derfor det som gir en dannende effekt med utgangspunkt i Klafkis (2001) formale og kategoriale dannelsesperspektiv.

## **4.0 Metode**

Følgende kapittel vil beskrive metodevalg og vise til hvorfor valgte metode er relevant for prosjektet. Jeg vil gjør rede for min metodologiske tilnærming med en utdyping av kvalitative forskningsintervju. Videre vil jeg beskrive rekrutteringen av utvalget, utarbeidelsen av intervjuguide, gjennomføringen av datainnsamlingen og vise hvordan dataene ble analysert. Deretter vil jeg drøfte etiske problemstillinger, samt pålitelighet og validitet tilknyttet gjennomføringen av prosjektet. Til slutt fremlegges en presentasjon av studiens informanter.

### **4.1 Kvalitativ metode**

Jeg ønsket å få et innblikk i kroppsøvingslærere og elevers refleksjoner omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvingsfaget. Med dette som utgangspunkt ble det naturlig å anvende kvalitativ metode, i form av kvalitative forskningsintervju. Det er en fenomenologisk tilnærming, hvor målet er å fange opp meninger og erfaringer som ikke lar seg måle ved tall (Kvale & Brinkmann, 2015, s.47). I Kvale & Brinkmann (2015) vises det til Merleau-Ponty, som beskriver fenomenologisk metode som å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig (s.45). En skal beskrive fremfor å analysere og forklare, og dermed undersøke fenomenenes vesen ved å beskrive enkeltfenomen og deres allmenne vesen (s.45). Fenomenologi vil være et nødvendig grep dersom en skal undersøke kroppsøvingsfaget, på bakgrunn av det tette forholdet mellom det lærende subjektet (eleven) og lærende objektet (aktiviteter og bevegelser) (Standal, 2015b).

Metoden er egnet for å studere personlige og sensitive emner omhandle private forhold og livserfaringer hos individer, noe elever og læreres danningserfaringer i kroppsøving kan beskrives som (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Kvalitativ metode kan sjelden benyttes til generalisering av funn, men kan gi høy intern validitet (Krumsvik, 2013, s.152). Forskerens hovedoppgave vil være å spørre hvorfor intervjuobjektet opplever og handler som det gjør og en ønsker å innhente omfattende, forutsetningsløse beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s.48).

### **4.2 Kvalitative forskningsintervju som metode**

I kvalitativ metode er intervju og deltakende observasjon den naturlige formen for datainnsamling. Karakteristisk for dem begge er at en som forsker opparbeider en direkte kontakt med utvalgte informanter, en relasjon som er viktig i henhold til materialets kvalitet (Thagaard, 2013, s.13). Et kvalitativt forskningsintervju kan ses på som en virkeliggjørelse av

Merleau-Pontys fenomenologiske perspektiv, hvor utgangspunktet er i individets opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Strukturen ligner en dagligdags samtale, men er et profesjonelt intervju ved at det involverer et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant, og innebærer en bestemt metode og spørreteknikk (s.42) Formålet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, hvor en ønsker å oppnå en forståelse av sosiale fenomen. Dette gjør fortolkning til en viktig del av den kvalitative forskningen (Thagaard, 2013, s.14; Kvale & Brinkmann, 2015).

Bruken av intervju gir forskeren kontroll på fremdriften, datamengden og innholdet (Tjora, 2010, s.93). En viktig forutsetning for å lykkes med kvalitative intervju er å mestre å skape en avslappet stemning. Informanten må føle at det er greit å snakke åpent om personlige erfaringer, hvor det er lov å tenke høyt og hvor digresjoner er tillatt (Tjora, 2010, s.94). Samtidig må en være bevisst på hvordan en skal få tak i informantenes subjektive posisjon og parallelt holde en viss struktur (Tjora, 2010, s.96). Jeg benyttet et semistrukturert eller delvis strukturerte intervju, som fokuserer på den intervjuedes opplevelse av emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.44). Det er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema, og gjennomføres med en intervjuguide som inneholder bestemte tema og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Intervjuformen gir intervjuobjektet en så fri beskrivelse som mulig. Intervjuet er fleksibelt og kan endres underveis, og dermed tilpasses erfaringer og utfordringer (Thagaard, 2013, s.98).

### **4.3 Informanter og utvalg**

Valg av informanter er avhengig av hva du som forsker vil finne svar på, og Tjora (2010) peker på hovedregelen hvor en ønsker å finne informanter som vil uttale seg på en reflektert måte (s.128). Med dette som utgangspunkt ønsket jeg åtte informanter, fire elever og fire kroppsøvingslærere, fra to videregående skoler, til å delta i prosjektet. Med et relativt lavt antall informanter, ønsket jeg et utvalg som kunne representere ulike «typer» lærere og elever: jenter, gutter, ulik måloppnåelse samt ulik utdanning og arbeidserfaring. Jeg ønsket lærere som arbeidet på videregående skoler i to ulike byer, da jeg antok at dette kunne øke studiens kvalitet ved at jeg fikk et sammenligningsgrunnlag. Jeg ønsket også to elever fra hver skole, og gjerne elever av lærerne jeg skulle intervju. Dette for å senere kunne drøfte om elevenes opplevelse av kroppsøvingssfaget samsvarte med det lærerne ønsket å formidle. Jeg ønsket informanter fra tredje trinn på videregående skole, da disse elevene er i ferd med å fullføre sitt trettende år med kroppsøving som obligatorisk skolefag. Elevene innehar derfor

førstehåndserfaring og tanker om faget, samtidig som de er i en alder hvor de evner å reflektere over erfaringer og opplevelser gjort i undervisningen. Kroppsøvlingslærerne skal også snart gi slipp på sine elever som skal ta fatt på livet etter endt skolegang. Dette er i tråd med studiens mål om å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere og elever reflekterer omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvlingsfaget.

I arbeidet med å finne informanter, kontaktet jeg tilgjengelige skoler hvor jeg hadde et noe etablert nettverk gjennom tidligere praksisperioder. Denne fremgangsmetoden benevner Thagaard (2013) som et tilgjengelighetsutvalg, hvor kriteriet er at skolene er tilgjengelige (s.61). Deretter benyttet jeg et strategisk utvalg av informanter av lærergruppen, hvor jeg kontaktet kroppsøvlingslærere ved de aktuelle skolene jeg regnet med hadde noe å bidra med til min problemstilling (Dalland, 2017, s.74). Jeg kontaktet en tidligere veileder og en annen kroppsøvlingslærer ved en videregående skole i Agder. Disse takket begge ja relativt raskt. Deretter kontaktet jeg skolens ledelse og fagkoordinator for kroppsøving for å få godkjennelse til å gjennomføre intervju på deres skole. Senere kontaktet jeg to lærere ved en praksisskole i Hordaland, som også takket ja. Også her ble prosjekt og intervju godkjent av fagkoordinator. Elevene ble valgt ut ved at læreren henviste meg til elever han/hun oppfattet som relativt reflekterte og samtidig noe ulike. Jeg ønsket to mannlige og to kvinnelige lærere, noe jeg fikk oppfylt. På samme måte ønsket jeg to gutter og to jenter fra elevgruppen, noe jeg også fikk oppfylt. I utgangspunktet ønsket jeg en elev fra hver lærer, men flere faktorer gjorde at det på skolen i Agder ble to elever fra samme lærer. Likevel vurderte jeg dette som rimelig, da disse elevene hadde hatt den andre kroppsøvlingslæreren jeg intervjuet som lærer året før. De hadde derfor erfaring fra begge lærerne, og utfylte sånn sett mitt ønske om å ha elever fra ulike lærere. Fra skolen i Hordaland fikk jeg en elev fra hver lærer.

Kroppsøvlingslærerne hadde ulik utdanningsbakgrunn og erfaring i faget, og elevene noe ulik bakgrunn i henhold til aktiviteter på fritiden. De to skolene er navngitt med skole A og H, hvor skole A holder til i Agder og skole H i Hordaland. For å sikre informantenes anonymitet er deres opprinnelige navn omgjort til fiktive navn. Informantene som tilhørte skole A har fått navn med samme forbokstav som skolen de tilhørte. Det samme gjelder informantene fra skole H. Dette vil bli nærmere presentert i kapittel 4.9. Utvalgets bredde gjorde at jeg fikk ulike og utfyllende svar, noe jeg antar har styrket studien og gjort den mer interessant. I henhold til informantenes noe ulike utdanning, ble det også mulig å trekke linjer mellom utdanning og undervisningspraksis. Ved å intervjuere elever av lærerne, fikk jeg også

muligheten til å se om det læreren ønsket at elevene skulle lære og erfare i kroppsøvningsfaget, samsvarte med det eleven opplevde.

#### **4.4 Intervjuguide**

Jeg utarbeidet to delvis strukturerte intervju, hvor jeg hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene (vedlegg 9.3 og 9.4). Tema var i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kunne endres underveis (Thagaard, 2013, s.98). Ved å benytte delvis strukturerte intervju kan informantens svar sammenlignes, da alle informantene har besvart omtrentlig de samme spørsmålene innenfor samme tema (s.98). I mitt tilfelle ønsket jeg å sammenligne elevene og lærernes svar, og den semistrukturerte intervjuformen var derfor godt egnet. En semistrukturert intervjuguide gir mulighet for å være fleksibel, noe jeg anså som en fordel. Jeg utformet intervjuguiden preget av struktur, men med muligheter for at informantene kunne komme utenfor tema. Tjora (2010, s.91) viser til at en ved kvalitative intervju kan tillate digresjoner fra informantens side og komme inn på tema utenfor det planlagte, men som likevel kan være relevant for forskningen. At jeg kunne variere tema og rekkefølge var derfor en fordel, og førte til en opplevelse av kontroll og sikkerhet om at jeg fikk informasjon om det jeg ønsket. Spørsmålene ble delt inn i kategorier for å opprettholde en struktur, og samtidig gjøre transkripsjon og analyseprosess mer oversiktlig.

Før intervjuene ble gjennomført, gjorde jeg pilotintervju på en medstudent og en elev i omtrentlig lik alder som mine informanter. Jeg opplevde pilotintervjuene som lærerike og nødvendige, og erfarte at spørsmålene fungerte bra.

#### **4.5 Gjennomføring av intervju**

Thagaard (2013, s.100) skriver at utgangspunktet for et vellykket intervju, er at forskeren på forhånd har satt seg inn i sine informanters situasjon for å stille gode og relevante spørsmål. Jeg ønsket å stille spørsmål vedrørende kroppsøvningsfaget, og var derfor opptatt av å stille spørsmålene slik at jeg inviterte informanten til å gi fylldige svar og refleksjoner omkring tema (Thagaard, 2013, s.100). Jeg presiserte tidlig i intervjuet at det ikke fantes rette eller gale svar, og at jeg var interessert i dere refleksjoner og meninger omkring kroppsøvningsfagets dannelsingsaspekt. Intervjuene av de to kroppsøvningslærerne og de to elevene fra skolen i Agder ble gjennomført på to dager i uke 43. Intervju av de to kroppsøvningslærerne i Hordaland ble gjennomført i uke 45, og intervju av elevene i uke 46, på samme dager.



Tjora (2010) viser til tre faser i intervjuets struktur. Oppvarmingsspørsmålene bør være enkle, konkrete spørsmål omhandlende alder og yrkeserfaring. Dette er tema som krever lite refleksjon, og som er uformelle og ufarlige (s.96). Refleksjonsspørsmålene danner kjernen i intervjuet og gir rom for at informanten kan gå i dybden på tema. Avrundingsspørsmålene hevder Tjora (2010) kan lede oppmerksomheten bort fra et refleksjonsnivå, og normalisere situasjonen mellom forsker og informant (s.97). For at intervjuet skulle oppleves som avslappende startet jeg intervjuene med en brifing eller introduksjon. Dette for å definere situasjonen for intervjuobjektet, fortelle litt om formålet med intervjuet og si at jeg tar lydopptak av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160). Videre fortsatte jeg med relativt enkle og korte spørsmål knyttet til utdannings- og arbeidserfaring. Tjora (2010, s.96) og Dalland (2017, s.78) trekker frem fordelen ved å starte intervjuet på en behagelig måte med enkle og konkrete spørsmål. Kompliserte spørsmål bør stilles senere i intervjuet, da en har opparbeidet større tillitt til informanten (Dalland, 2017, s.78). Intervjuet ble avsluttet med en debrifing hvor jeg spurte om informantene ønsket å tilføye noe, og takket for at de tok seg tid til intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.161).

En nødvendig diskusjon i kvalitativ forskning er hvordan en skal forholde seg til data som fremkommer utenfor tema (Tjora, 2010, s.91). Underveis i intervjuet kom vi utenfor tema, men det fremkom likevel informasjon jeg vurderte som nyttig. Kvale & Brinkmann (2015) trekker frem betydningen av å være en aktiv lytter, og mener den aktive lytting er like viktig som spørreteknikken. Med utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen kan en si at intervjueren bevarer en holdning preget av åpenhet overfor fenomenene (s.171). Å stille oppfølgingsspørsmål er vanskelig å spesifisere på forhånd. Det krever en fleksibel oppfølging av informantens svar, men en kan likevel på forhånd notere forslag en tror kan bli aktuelle, eksempelvis ved negative/positive svar. Flere av spørsmålene jeg benyttet var åpne og jeg anså det derfor som nødvendig å i noen tilfeller stille oppfølgingsspørsmål. Dette for å få utfyllende informasjon, flere eksempler eller for å forsikre meg om at jeg hadde forstått rett.

Jeg benyttet lydopptak for å sikre at all informasjon ble oppfattet. Bruken av lydopptak gjorde at jeg som intervjuer kunne konsentrere meg om deltakerne og deres uttalelser, og samtidig sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Lydopptak gjør også at intervjuer kan følge med på, å be om utdypning og konkretisering der det trengs (Tjora, 2010, s.120). Intervjuene av kroppsøvingslærerne fra skolen i Agder varte i omlag 47 og 28 minutter. Intervjuene med elevene pågikk i henholdsvis 12 og 13 minutter. Intervjuene av lærerne på skolen i Hordaland

varte i 41 og 34 minutter, og elevene i 14 og 16 minutter. Intervjuene ble gjennomført på de aktuelle skolene, på grupperom tilhørende skolen. Dette skapte en rolig atmosfære ved at både elever og lærere var i kjente omgivelser, samtidig som det gav god kvalitet på lydopptakene. Etter gjennomføring lyttet jeg til lydopptakene og skrev informantenes svar inn på PC.

#### **4.6 Analyse og transkribering av data**

I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, omgjort til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204). Thagaard (2013) mener analyseprosessen er en flytende overgang mellom innsamling av data og analysearbeid (s.120). Med dette som utgangspunkt hadde jeg den fremtidige analysen i bakhodet under intervjuene og i transkripsjonen. Da jeg utarbeidet intervjuguidene var jeg bevisst på å dele spørsmålene inn kategorier, med utgangspunkt i at analyse og transkribering skulle bli mer oversiktlig. Thagaard (2013) skriver at kategorisering av materiale handler om å dele funnet data inn i kategorier, hvor hver av disse omhandler samme tema, altså en temasentrert analyse (s.182).

I kombinasjon med den tematiske analysen benyttet jeg en personsentrert analytisk tilnærming. Dette for å oppnå et større helhetlig perspektiv i henhold til de dataene intervjupersonen representerer (Thagaard, 2013, s.181). Analysen er komplementert med en personsentrert analyse for å belyse informantenes ulike refleksjoner og meninger i hvert enkelt tema. Målet med dette var å gjøre arbeidet mer strukturert. Hovedvekten er likevel lagt til en temasentrert analyse, da jeg ønsket å sammenligne intervjupersonene opp mot valgte tema, og dermed oppnå en dypere innsikt og forståelse. Dette gir den tematiske analysen gode muligheter for (Thagaard, 2013, s.183). Jeg ønsket at kategoriene eller temaene skulle oppsummere, og gjerne ligne på strukturen presentert i kapittel 2.0 og 3.0 og intervjuguiden. Dette for å oppnå en tydeligere rød tråd og en klarere sammenheng for leseren. I arbeidet med å analysere datamaterialet samlet jeg informantenes svar i de utarbeidede kategoriene, slik at jeg fikk en overordnet oversikt. Dette gjorde at jeg opprettholdt struktur i analyseprosessen. Samtidig er kategorien «fremtidens kroppsøvingsfag» utelatt i drøftelsen. Dette på bakgrunn av at resultat tilhørende tema ble integrert i de foreliggende kategoriene, da den fremtidige læreplanen foreløpig ikke er fastsatt. Et fremtidsrettet syn på faget blir også presentert som en avslutning i kapittel 7.0.

Jeg valgte å skrive ordrett det informantene uttalte, men har utelatt pauser og lignende, da jeg anså dette som unødvendig å ha med. Lærer Aleksander fra skolen i Agder snakker dansk, og hans uttalelser ble derfor oversatt av undertegnende. Samtidig valgte jeg å ta vare på flere lengre setninger gitt under intervjuet, da jeg mener disse hadde et viktig budskap. Den tematiske analysen blir kritisert for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv, på bakgrunn av at en ved å sammenligne utdrag fra informanter tar utsnitt og uttalelser ut fra deres opprinnelige sammenheng. For å ivareta hele perspektivet og unngå dette, er det derfor nødvendig å plassere utsnittene i den rette sammenhengen (Thagaard, 2013, s.191). I analysen var jeg derfor oppmerksom og nøyaktig i arbeidet med å plassere utsnittene, og var jeg i tvil om hva informanten egentlig ønsket å si, utelot jeg utsagnet. Informantenes utsagn ble komprimert til det mest essensielle, en prosess Kvale & Brinkmann (2010) benevner som meningsfortetting (s.212). Dette for å forenkle lengre og komplekse utsagn gitt av informantene. Den umiddelbare mening i det som ble sagt gjengis med få ord, uten at meningen ved uttalelsene forsvinner (Kvale & Brinkmann, 2010, s.212). Informantene gav utfyllende refleksjoner, noe som førte til et stort datamateriale. Grunnet studiens oppfang var derfor meningsfortetting nødvendig for å finne de naturlige meningsenhetene ved informantenes uttalelser.

#### **4.7 Ethiske problemstillinger**

«En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.95). Det menneskelige samspillet påvirker intervjuobjektene, og kunnskapen som produseres påvirker vårt syn på mennesket og deres situasjon. Dette gjør at forskning hvor en benytter intervju er fylt med moralske og etiske spørsmål (s.95). Ethiske problemstillinger kan oppstå under hele forskningsprosessen, og som forsker bør en derfor ta hensyn til mulige etiske og moralske problemstillinger fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97).

Kvalitativ forskning innebærer ofte en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap, og ønske om å ta etiske og moralske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s.96). I forkant av intervjuene søkte jeg til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, for å få godkjenning til å gjennomføre studien. Dette fordi prosjektet berører det forskningsetiske feltet, hvor det blant annet stilles krav til informert samtykke, informasjonsskriv, samt konfidensialitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Da oppgaven ble godkjent (vedlegg 9.5), kontaktet jeg ledelsen ved de to skolene for å få godkjennelse til å intervjuere lærere og elever. Deltakerne fikk utdelt et informasjonsskriv og et informert samtykke (vedlegg 9.1 og 9.2).

Det informerte samtykke handler om at deltakerne skal informeres om studiens mål og design, og hvilke mulige risikoer og fordeler som fremkommer ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Viktig med det informerte samtykket er også å sikre at deltakerne deltar frivillig, og at de blir informert om retten til og når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (s.104). Et informasjonsskriv ble utarbeidet for å informere deltakerne om prosjektets formål og hvilke prosedyrer som benyttes. Informasjonsskrivet inneholdt også informasjon om hvem som har adgang til intervju materialet, og deltakerens mulighet for adgang til transkripsjon og analysen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.105). Skrivet viste blant annet til prosjektets formål, samt informasjon om at all data ble behandlet konfidensielt, at prosjektet er anonymt og at lydopptakene ble slettet etter endt forskning.

Konfidensialiteten og intervju personens konsekvenser ved å delta må hele tiden vurderes. Konfidensialitet handler om at privat informasjon ikke skal kunne identifisere deltakerne. Deltakernes navn ble derfor erstattet med fiktive navn i analysen og drøftingsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.106). I forbindelse med konfidensialiteten måtte jeg også vurdere hvilken informasjon som skulle være tilgjengelig for hvem. På informasjonsskriv gitt til elevene ble det klargjort at deres kroppsøvlingslærer ikke ville få tilgang til deres uttalelser i forskningsintervjuet. Dette med hensyn til at deres svar i mitt prosjekt ikke skulle få konsekvenser for forholdet mellom elev/lærer, og eventuelle karakterer i faget.

Summen av de potensielle fordelene ved å delta i undersøkelsen, og betydningen av den uopnådde kunnskapen, bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren og dermed gjøre det fordelaktig å gjennomføre undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107). Det er forskerens ansvar å reflektere over, ikke bare for deltakerne, men også ovenfor gruppen disse representerer. Forskeren må være klar over at intimiteten og åpenheten som ofte forekommer i kvalitativ forskning, kan føre til at deltakerne gir opplysninger de senere vil angre på (s.107). Forskerens rolle, erfaring, og ivaretagelse av integritet sammen med verdier som ærlighet og rettferdighet, er derfor avgjørende for prosjektets kvalitet og de etiske vurderinger og beslutninger som gjøres. Her vil også forskerens empati, moralske integritet, sensitivitet og engasjement være av betydning i forbindelse med kvalitative intervju. Dette da intervjueren er det viktigste redskapet for å innhente ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). Samtidig kan forskeren påvirkes av informantene i så sterk grad at en identifiserer seg med deltakeren, og dermed rapporterer og fortolker informasjonen ut fra deres perspektiv (s.180).

Det vil med andre ord være viktig at forskeren evner å beholde en profesjonell avstand til informantene.

## **4.8 Studiens kvalitet**

### **4.8.1 Pålitelighet**

I kvalitativ forskning omhandler reliabiliteten forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Jeg velger å benytte begrepet pålitelighet fremfor reliabilitet, da begrepet samsvarer bedre med den kvalitative metoden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2004, s.194). Innenfor studiens pålitelighet kan en skille mellom intern og ekstern pålitelighet (Krumsvik, 2013, s.158). Den eksterne påliteligheten knyttes til repliserbarheten, noe som innebærer spørsmålet om forskningsprosjektet er gjort slik at det kan repliseres, eller gjentas av andre forskere (s.158). I motsetning til kvantitative data, kan kvalitative data være vanskelig å etterprøve, da det ikke vil være grunnlag for å si at en forsker ville oppnå de samme resultatene som undertegnede. Samtidig er svar gitt i et kvalitativt forskningsintervju avhengig av både den som intervjues, og hvordan forskerens forhold til informanten er (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Kvalitative studier kan derfor ofte ha lav ekstern pålitelighet og repliserbarhet, og det må derfor legges andre forutsetninger til grunn for å sikre påliteligheten ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2013).

Relasjonen mellom forsker og informanter må tas hensyn til i spørsmålet om forskningens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Hvordan informantene ble valgt ut kan også ha betydning for påliteligheten. Ville resultatene blitt de samme hvis en annen forsker gjorde undersøkelsen? Det er altså viktig å fortelle om konteksten til undersøkelsen for å styrke påliteligheten (Tjora, 2010, s.178). Tre av de fire lærerne jeg intervjuet hadde jeg noe kjennskap til fra tidligere. Dette gjennom praksisskoler og tidligere lærer på Vgs. Dette kan ha påvirket informantens svar, og min tolkning i etterkant. Samtidig benyttet jeg som nevnt et strategisk utvalg av informanter, og valgte dermed informanter jeg antok hadde noe å bidra med til prosjektet. Dette innebar at jeg bevisst prøvde å velge fire ulike kroppsøvingslærere som jeg av erfaring vet praktiserer faget med et noe ulikt syn og formål. Jeg gikk nok derfor inn i prosjektet med et noe kritisk blikk på noen av informantenes undervisningspraksis. På en annen side konkluderer også store deler av den tidligere forskningen med at kroppsøvingsfaget preges av idrett- og ballspill, og min forutinntatthet var derfor ikke helt upassende.

En kan stille spørsmål ved måten elevene ble valgt ut på. I utgangspunkt så jeg for meg at jeg selv kunne velge elever, litt mer tilfeldig. Etterhvert forstod jeg at det kunne bli vanskelig å selv komme i kontakt med elevene. Jeg benyttet meg derfor av hjelp fra kroppsøvingslærerne, ved at han/hun henviste meg til elever vedkommende anså som relativt reflekterte, og samtidig noe ulike. Jeg fikk ikke inntrykk av at lærerne valgte elever de mente kunne «fremme» seg selv og sin undervisning, da den ene elevene uttrykte noe frustrasjon omkring undervisningen. Ideelt sett skulle jeg muligens intervjuet en elev også med en lavere måloppnåelse, for å få større variasjon. På en annen side var ikke elevenes måloppnåelse det primære i prosjektet. Deres tanker og refleksjoner omkring faget og dets dannelsesaspekt var det viktige, uavhengig av karakter i faget. Samtidig kan en stille spørsmål ved om en elev med lavere måloppnåelse ville gitt andre svar og refleksjoner. Likevel opplevde jeg varierte svar med ulik grad av refleksjon, også fra elever med samme, høye måloppnåelse. Jeg anser derfor ikke manglende informanter fra den lave måloppnåelsen som betydningsfullt.

Påliteligheten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig (Thagaard, 2013, s.202). Dette inkluderer en detaljert beskrivelse av forskningen som er gjort, slik at prosessen senere kan vurderes steg for steg. For å styrke prosjektets pålitelighet er det viktig å reflektere over om en har noe til felles med informantene, eller om en har spesiell kunnskap og engasjement omkring tematikken. Dette kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalget, datainnsamlingen, analysen og resultatet. Mye kunnskap om tema er en fordel for å stille presise spørsmål, men kan være en ulempe ved at en har med seg forutinntatthet (Tjora, 2010, s.176). Prosessen kan derfor tydeliggjøres ved å skille mellom primærdata og forskerens egne tolkninger. Dette betyr at forskeren gjør rede for hvilken informasjon som fremkommer gjennom informanter, og hva som er forskerens egne analyser (Tjora, 2010, s.176). Lydopptak gjør det mulig å fremlegge direkte sitat, noe som styrker studiens troverdighet, da informantenes stemme synliggjøres. På en annen side snakket informant Aleksander dansk, og hans stemme ble dermed synliggjort gjennom min oversettelse. Likevel anser jeg dette som en troverdig oversettelse, da jeg har dansk familie og er godt kjent med språket. Da det var ord jeg var usikker på betydningen av, fikk jeg hjelp av nær familie. Samtidig er det viktig å redegjøre for hvordan sitatene ble valgt ut, og hvordan perspektiver eller teorier har bidratt til å forme analyse og forskningsdesign (Tjora, 2010, s.178). Jeg har vektlagt detaljerte beskrivelser av egen prosess og tatt hensyn til fordeler og ulemper ved prosessen. Med utgangspunkt i at en detaljert beskrivelse kan bidra til å styrke påliteligheten (Thagaard, 2013, s.202), vil jeg påstå at jeg på denne måten har ivaretatt prinsippet om pålitelighet.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder kunnskap om emnet, samt begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som undersøkes, er nødvendig for å skape grunnlag for tilføyelse og innføring av ny kunnskap (s.141). Danning og læring i kroppsøvningsfaget er tema jeg har hatt stor interesse for. Jeg hadde dermed kjennskap til flere debatter, litteratur og tidligere forskning på område. I tillegg til dette brukte jeg tid på å lese relevant litteratur og forskning for å styrke oppgavens pålitelighet. Samtidig hadde jeg ved et tidligere arbeidskrav skrevet om lignende tematikk og gjennomført tre kvalitative intervju. På bakgrunn av dette hadde jeg derfor opparbeidet meg tanker om hva som fungerte og ikke. Tjora (2010) trekker likevel frem at forskerens interesse og engasjement kan betraktes som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene. Innenfor den fortolkende tradisjonen den kvalitative forskningen er basert på, har en innsett at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere, og det er derfor viktig å gjøre rede for hvordan egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet (s.176).

Birch (2016) viser til Gadamer (2010) hermeneutikk som påpeker at det nærmeste vi kan komme objektivitet, er å se en sak fra så mange perspektiv som mulig. Forforståelsen starter med en personlig erfaring, også kalt fordommer ifølge Gadamer (s.51). Det betyr at alle forskere har en gitt forforståelse eller fordommer, hvor Gadamer anser fordommene som en forutsetning for å forstå, fremfor hindringer. Gadamer hevder at vi ikke kan se en sak fra alle sider samtidig, ei heller se våre egne fordommer samtidig. Dette gjør at vi ikke evner å kvitte oss med dem, hvilket vi heller ikke bør etterstrebe ifølge Gadamer (s.67). Synet står i sterk kontrast til det vitenskapelige ideal om objektivitet, samt Descartes syn på fordommer som noe negativt (s.56). Han hevder at vi har med oss forståelse og erfaringer inn i vitenskapen, ved at selve forståelsen er nødvendig for å i det hele tatt å begynne en vitenskapelig forskning (s.57). Med utgangspunkt i Gadamer, anser jeg derfor min interesse, engasjement og mine fordommer/forforståelse som nødvendig og nyttig i prosjektet (Birch, 2016, s.58).

For å styrke forskningens pålitelighet avsatte jeg god tid til å utarbeide en intervjuguide. I arbeidet med intervjuguiden undersøkte jeg hva lignende forskning hadde etterspurt, samtidig som jeg så på egen intervjuguide fra tidligere nevnte arbeidskrav. Dette for å se hvilke spørsmål som er brukt i tidligere forskning for å innhente ny informasjon til tematikken. Samtidig stilte jeg relativt åpne spørsmål for at informantene skulle komme med sine tanker og refleksjoner, uten at jeg ledet dem i en spesiell retning. Dette er viktig for å unngå eventuelle ulike svar i et intervju med andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis i intervjuet var jeg opptatt av å ikke virke bekreftende eller avkreftende på informantenes

uttalelser, ved å eksempelvis nikke hvis de uttalte noe jeg var enig i. Dette opplevde jeg tidvis som vanskelig, da å nikke eller smile kan skape trygghet for informantene. Samtidig kan dette også bety at jeg anerkjenner dem, og ikke kun svaret de gir. Likevel var jeg oppmerksom på at dette var viktig for at min forforståelse av tema ikke skulle prege deres svar.

Argumentasjon for påliteligheten innebærer også hvordan relasjonen til informantene kan virke inn på informasjonen forskeren får (Thagaard, 2013, s.203). Å utvikle en god relasjon til informantene, kan føre til mer utfyllende og ærlige svar, noe jeg mener det gjorde.

Sikkerhet omkring påliteligheten i transkriberingsprosessen handler om at utstyr og fremgangsmåte må være lik ved alle intervjuene. Påliteligheten kan sikres ved å gjennomføre pilotintervju og dermed forsikre seg om at utstyret fungerer, og om at individ på omtrentlig lik alder forstår spørsmålene. Etter gjennomførte intervju transkriberte jeg selv intervjuene. Dette ble gjort samme dag som de ble gjennomført, noe som gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet og straks kunne tenke tilbake til situasjonen og se for meg kroppsspråk og uttrykk (Tjora, 2010, s.127). Dette gjorde også at transkriberingen ble mest mulig lik. Videre var det viktig å skille mellom mine tolkninger og informantenes uttalelser. Uttalelser gitt av informantene er derfor markert i kursiv. Ved å fremlegge direkte sitat fra deres uttalelser, blir ikke deres utsagn gjort til gjenstand for fortolkning, noe som styrker studiens pålitelighet. Samtidig kan en for sterk fokusering på pålitelighet motvirke kreativ tekning og variasjon. Disse har bedre betingelser når intervjueren får følge egen intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). I henhold til påliteligheten vil det også være relevant å ta for seg informantenes troverdighet. Med utgangspunkt i lærernes uttalelser, kunne det ved en senere anledning være interessant å observere deres undervisning, for å kunne se om deres uttalelser samstemte med deres praksis.

#### **4.8.2 Validitet**

Innenfor den kvalitative forskningen forklares validitet med ord som gyldighet, troverdighet, bekreftbarhet og overføringsverdi (Tjora, 2010, s.179). Validiteten er tilknyttet samsvaret mellom problemstilling, teori og metode. En vurderer hvorvidt en har undersøkt det som var til hensikt å undersøke, og om svarene faktisk er svar på de spørsmålene en ønsket å stille (s.179). Gjennom forskningsprosessen bør en være bevisst på forhold som kan styrke eller redusere validiteten, og stadig kvalitetskontrollere studien (Krumsvik, 2013, s.154). Krumsvik (2013) skiller mellom ytre og indre validitet, hvor den indre validiteten ser på om det er konsistens mellom de funnene forskeren har gjort og det teoretiske rammeverket, eller en



konsistens mellom ulike metodetilganger (triangulering) (s.152). Ekstern validitet viser om forskerens funn kan generaliseres og overføres til andre settinger. Hvis den indre validiteten er lav, vil det være vanskelig å oppnå ekstern validitet (s.152). Krumsvik (2013) trekker frem betydningen av å se på studiens koherens, og undersøke om metoden en benytter er i stand til å svare på problemstillingen. Han peker samtidig på fordelene av å i forkant av intervjuene, sette seg inn i tidligere forskning, aktuell teori, samt metodelitteratur for å styrke studiens validitet (s.154). Studiens teorikapittel og store deler av metodekapitlet var utarbeidet før intervjuene ble gjennomført, noe som i lys av Krumsvik (2013) styrker studiens validitet.

Forskingens kommunikative gyldighet handler om at en forholder seg bevisst til aktuelle teorier og perspektiv, sammen med tidligere forskning gjort innenfor samme tema og metode (Tjora, 2010, s.179). Studiens validitet styrkes ved å være åpen omkring forskningens utførelse, og ved å redegjøre for de valg en tar. Den viktigste kilden til høy validitet er at forskningen blir gjort innenfor de rammer av faglighet som er forankret i annen relevant forskning (s.179). Dette henger sammen med viktigheten av å se på tidligere forskning, aktuell teori samt metodelitteratur som synes relevant for egen studie, for å styrke studiens validitet (Krumsvik, 2013, s.154). For å sikre studiens validitet er det også viktig å redegjøre for hvilken relasjon en har hatt i feltet. Relasjonen forskeren utvikler i prosessen kan knyttes til hvordan forskeren posisjoneres seg i henhold til informantene (Thagaard, 2013, s.206).

Kvale & Brinkmann (2015) peker på viktigheten av å være kritisk ovenfor egne forutsetninger og hypoteser underveis i intervjuet. Intervjuerens oppgave er å lede informanten frem til bestemte tema, ikke bestemte meninger om dem (s.48). Forskning har som nevnt i kapittel 2.3.1 vist at kroppsøvningsfaget preges av en undervisning dominert av idrett, hvor refleksjon, bevegelseskompetanse og læring settes til side (Kirk, 2010; Borgen & Engelsrud, 2015 & Redelius et al., 2015). Selv var jeg en elev som trivdes svært godt i faget, jeg var aktiv på fritiden og hadde et godt forhold til ballspill og idrettsaktivitet. Mitt bilde av faget har derfor vært utelukkende positivt. Denne oppfatning har likevel endret seg noe i takt med økt utdanning, hvor jeg har fått et nytt perspektiv på faget og dets potensiale for dannelse og læring. Jeg har fått et mer kritisk blikk på fagets undervisning, og har fått et engasjement og en interesse for det faglige innholdet. Dette har naturlig nok gjort at jeg har opparbeidet meg et bilde og syn på hvordan jeg mener faget og undervisningspraksisen bør se ut. Jeg hadde dermed på forhånd med meg en forforståelse, noe som kan ha påvirket studiens validitet. Denne forforståelsen måtte jeg ta høyde for i gjennomføringen av intervjuene, i analysen og

ikke minst i drøftingsarbeidet ved å skille mellom egen forforståelse og informantenes syn og refleksjoner. Dette for å forhindre at forforståelsen truet studiens validitet.

Validiteten innebærer også hvordan en som forsker har tolket det datamaterialet som fremkommer, og hvordan en har relatert dette til anvendt teori (Krumsvik, 2013, s.154). Som nevnt i kapittel 4.6 noterte jeg ordrett ned det informantene uttalte og var opptatt av å ivareta et helhetlig perspektiv på analysen, ved å være bevisst på å plassere utsagn gitt av informantene i den rette sammenhengen. Var jeg i tvil om hva informantene egentlig mente å si, utelot jeg utsagnet for å unngå at det ble tatt ut av kontekst. Krumsvik (2013) mener den kvalitative forskningens validitet blir viktig på bakgrunn av at en som intervjuer kommer tett på studiens deltakere. Dette kan ha innvirkning på intervjuerens følelser, eksempelvis sympati, og på tolkninger av deltakerens uttalelser (s.69). Kvale & Brinkmann (2015) viser til at det problematiske ved å validere kvalitativ forskning, skyldes den kvalitative metodens særegne evne til å beskrive og stille spørsmål ved den sosiale virkeligheten som blir undersøkt (s.282). Samtidig kan anonymitet være et problem, og en har heller ingen garanti for at informantene alltid er ærlige. Enkelte spørsmål kunne muligens oppleves som at noen svar var mer rett enn andre, og jeg har derfor ingen garanti for at de ikke svarte «faglig korrekt». Jeg kommer derfor ikke utenom utfordringen med at informantene kan ha ønsket å svare «riktig» på spørsmålene, på en slik måte som gjorde at de fremstod i et godt lys (Tjora, 2010, s.102).

Som nevnt vedrørende forskningens pålitelighet er studiens gjennomsiktighet, eller «transparency», noe Thagaard (2013, s.202) trekker frem også i henhold til studiens validitet. For å styrke studiens validitet har jeg redegjort for fremgangsmåten, mitt forhold til informantene samt kjennskap og forforståelse for tematikken. Jeg har også beskrevet det teoretiske utgangspunktet som gir grunnlag for mine tolkninger, og dermed ivarett prinsippet om troverdighet. Til slutt kan en også argumentere for styrket validitet ved å sammenligne resultat fra egen studie med funn gjort av andre. Troverdigheten kan synes å styrkes når tolkninger fra flere studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2013, s.208). I kapittel 2.3.1 vises det til tidligere forskning, og flere av mine funn kan indikere samsvar med disse undersøkelsene. Jeg kan derfor si at troverdigheten i min studie er styrket.

Informantene fikk ikke utdelt intervjuguiden på forhånd. Dette kan ha gjort at de misforstod spørsmål og/eller begrep, og kan ha ført til at de stilte mindre forberedt. Samtidig var jeg opptatt av å få informantenes tanker og spontane kroppsspråk, og ønsket ikke at de skulle

kunne «lese seg opp» på tema eller diskusjoner. Også tidsperspektivet kan trekkes frem som en svakhet ved studien. Kvalitative undersøkelser er tidkrevende noe undersøkelsen kan bære preg av. Hadde studien inkludert et større antall informanter, kunne prosjektets validitet vært styrket. På en annen side var målet med prosjektet å få en dypere forståelse i et utvalgt antall lærere og elevers syn på kroppsøvingsfaget. Kvantitativ metode ville derfor vært uegnet.

#### **4.8.3 Overførbarhet**

Hvis resultatene av en kvalitativ forskning vurderes som pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). I forskning med fenomenologisk tilnærming kan kravet om overførbarhet og ytre validitet synes å være noe annerledes. Det er sjelden et mål å generalisere, da studiene innehar et lavt deltakerantall, og et strategisk valg av informanter (s.289). Krumsvik (2013) peker på analytisk generalisering, hvor en vurderer hvorvidt egne funn kan benyttes som veiledning eller gjenkjenning i lignende situasjoner. I kvalitativ forskning er det viktig å utvikle forståelse for fenomenet en undersøker, da det er fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2013, s.210). Dette er gjort ved å benytte Klafkis (2001) dannelsesteoretiske perspektiv. Thagaard (2013) hevder en enkeltstudie kan føre til en generell teoretisk forståelse av et sosialt fenomen, hvis den teoretiske forståelsen fra enkeltstudien blir sett i en større sammenheng (s.211). Som forsker må jeg argumentere for om fortolkningen kan generaliseres til andre sammenhenger, hvilket blir aktuelt hvis det fremkommer generelle trekk ved et fenomen, slik som lærere og elevers danningserfaringer i kroppsøvingsfaget.

Resultatet av denne forskningen sier kun noe om de fire lærerne og fire elevenes refleksjoner omkring danning kroppsøvingsfaget. Samtidig inneholder utvalget variasjoner i kjønn, alder, utdanningsbakgrunn og erfaring, noe som kan styrke studiens generalisering og ytre validitet. Både elevene og lærerne representerer en stemme, og jeg kan derfor anta at deres refleksjoner og beskrivelser kan være gjeldende for andre kroppsøvingslærere og elever. Dette med utgangspunkt i at det foreligger annen forskning som antyder noe av det samme. I tillegg fremhever mine informanter refleksjoner omkring fagets muligheter og utfordringer. Å få betraktninger på dette gjort av lærere som underviser i faget og elever som blir undervist, anser jeg som nyttig, da de i aller høyeste grad er delaktig i å påvirke fagets retning. Denne nytteverdien betraktes av Kvale & Brinkmann (2015) som en naturalistisk generalisering basert på personlige erfaringer, og gir forventinger fremfor formelle forutsigelser (s.290). Selv om jeg ikke vil bruke ordet generalisering på mine funn, vil jeg likevel si at målet om dypere

innsikt i kroppsøvingfagets danningskvaliteter fra både elever og lærere, er relevant for å oppnå økt bredde, refleksjon og oppmerksomhet omkring tema, samtidig som det kan gi en ny retning for senere forskning.

#### **4.9 Presentasjon av informanter**

Her vil jeg presentere de åtte informantene studien bygger på. Skolen i Agder blir referert til som skole A, og skolen i Hordaland som skole H. Som nevnt i kapittel 4.3 vil informantene bli anonymisert ved fiktive navn. Informantene tilhørende skole A har fått navn med samme forbokstav som skolen de tilhører, og informantene tilhørende skole H det samme.

##### **4.9.1 Skole A**

Kroppsøvingslærer Andrea

Andrea er i slutten av 50-årene og har arbeidet som kroppsøvingslærer i 37 år, 35 år ved den nåværende skolen. Hun er utdannet faglærer ved Norges Idrettshøyskole og har alltid vært en aktiv dame. Andrea begynte tidlig med en trenerkarriere, og har alltid har vært opptatt av å formidle noe, samtidig som hun liker å være sammen med barn og unge. Hun valgte å bli kroppsøvingslærer fordi hun alltid har likt og mestret bevegelse. Andrea er opptatt av å formidle gleden og betydningen av fysisk aktivitet videre til neste generasjon.

Kroppsøvingslærer Aleksander

Aleksander er i starten av 50-årene, og har en kombinert utdanning fra Norge og Danmark med årsstudier fra NIH, studiepoeng i friluftsliv samt andre småstudier som pedagogisk digitale studer (IKT). Han har trenerutdanning fra Danmark, og har vært trener på høyt nivå både i Norge og Danmark. Aleksander har arbeidet som kroppsøvingslærer i snart 20 år og er også lærer i toppidrett håndball. Jeg opplevde Aleksander som svært engasjert, og han sier at det var først når han ble 30 år at han forstod at det å jobbe med mennesker og bevegelse var noe han søkte: *«Jeg smiler når jeg beveger meg, og det vil jeg også formidle i skolen».*

Elev Anna

Anna er aktiv på fritiden med trening på treningscenter. Hun har tidligere spilt håndball og har høy måloppnåelse i kroppsøvingfaget. Anna trives i faget, men synes undervisningen inneholder for mye ballspill- og idrettsaktivitet, og ønsker mer variasjon i faget. Anna har i dag Aleksander som kroppsøvingslærer, men hadde Andrea som lærer på Vg2.

Elev Aksel

Aksel «elsker» å trene og trives svært godt i kroppsøvingsfaget. Han er aktiv på fritiden og spiller fotball 5-6 ganger i uken. Han hadde toppidrett fotball i første og andre klasse på Vgs. Aksel er veldig fornøyd med fagets undervisningspraksis, og sier det mye ballspill. Han har også Aleksander som kroppsøvingslærer, men hadde som Anna, Andrea som lærer på Vg2.

#### **4.9.2 Skole H**

Kroppsøvingslærer Håvard

Håvard er i starten 30-årene og har arbeidet som kroppsøvingslærer i 7 år. Han er dermed den av informantene med minst erfaring i læreryrket. Håvard har en bachelorgrad i idrett og kroppsøving, samt PPU. Han har alltid vært glad i idrett, spesielt fotball. At Håvard ble kroppsøvingslærer var noe tilfeldig, men etter et år på årsstudium med idrett fattet han interesse for faget, og søkte seg videre på en bachelorgrad. Jeg opplevde Håvard som engasjert i faget, og en som var interessert i fagets status og fremtid.

Kroppsøvingslærer Hanne

Hanne har arbeidet som kroppsøvingslærer i 23 år. Hun har en faglærerutdanning i kroppsøving, og har erfaring fra flere skoler og ulike årstrinn. Hanne har tidligere vært en aktiv turner og er i dag aktiv i miljøet som trener. Selv beskrev Hanne seg som en som er glad i å være sammen med mennesker og en som alltid har vært glad i, og engasjert i idrett.

Elev Hedda

Hedda er elev på Vg3 og er svært aktiv på fritiden. Hedda trener taekwondo flere ganger i uken, og trener også på treningssenter ved siden av. Hun har på nåværende tidspunkt Hanne som kroppsøvingslærer, og har hatt det i 2 år. Hedda har høy måloppnåelse i faget og trives i dagens undervisning som innebærer mye variasjon, hvor en kan prøve ulike aktiviteter.

Elev Herman

Herman er elev på Vg3 og er meget aktiv på fritiden. Han har spilt fotball i mange år, men er i dag en aktiv løper hvor han løper motbakke, men også noe langdistanse. Herman er aktiv på et høyt nivå og deltok blant annet på junior-VM i september. Ellers trives han godt i kroppsøvingsfaget og har høy måloppnåelse. Herman har Håvard som kroppsøvingslærer.

## 5.0 Resultat

I følgende kapittel vil resultat fremkommet ved de åtte kvalitative forskningsintervjuene bli presentert. Resultatene vil bli presentert i to ulike kategorier, for å gjøre kapitlet oversiktlig. Kroppsøvlingslærernes resultater vil dermed bli presentert under kapittel 5.1 og elevenes resultat i kapittel 5.2. Materialet er videre inndelt etter tematikk i henhold til kategorier brukt i intervjuguide og kapittel 2.0 og 3.0. Dette gjorde arbeidet med å finne sammenhenger og ulikheter mellom informantenes svar enklere. Jeg har benyttet sitat gitt av informantene for å tydeliggjøre deres refleksjoner og meninger, og samtidig forsøkt å presentere studiens funn ut fra informantenes ståsted. Deres uttalelser er markert i kursiv.

## 5.1 Kroppsøvlingslærere

### 5.1.1 Forståelse og arbeid med fagets formål og kompetansemål

For å besvare problemstillingen var det viktig å kartlegge hva kroppsøvlingslærerne anser som fagets viktigste anliggende. De fire lærerne var relativt samstemte, og fellesnevneren er at de uttrykker det som viktig at elevene opplever bevegelsesglede, at de får verktøy de kan bruke for å fortsette med trening samt kompetanse i idretter. Håvard tenker at det på Vgs handler om at det skal «*være kjekt for elevene*». Da jeg spør informantene om hvordan de arbeider med fagets formål, uttaler Alexander at de på skolen har blitt enige om at de skal se på faget med et hovedmål om å gjøre unge mennesker til selvstendige individ. Han uttaler:

*Når skolen er slutt er det ingen som maser på dem lengre. Vi vil at elevene skal ta ansvar for egen kropp og finne en livslang bevegelsesglede.*

Andrea indikerer noe av det samme: Elevene skal evne å tenke selv. Samtidig sier hun at «*elevene skal lære sosial, fysisk og psykisk god atferd med en trygghet for å ta vare på seg selv og andre*». Håvard trekker frem et fokus på å ikke spesialisere noen i henhold til å bli gode fotball- eller håndballspillere. Han ønsker at elevene skal møte et bredt spekter av ulike idretter og hva disse kan tilby, sammen med kunnskap om styrke- og utholdenhetstrening:

*De skal lære å planlegge treningen, hvordan sette seg mål og få et helhetlig bilde av idretter og arbeidsmåter. Og at av og til kan jeg legge til rette for hva elevene selv vil.*

Hanne peker på nivådeling som en sentral del av egen undervisning, sammen med betydningen av å lage en undervisning som passer for alle. Da informantene skal besvare spørsmålet om danning og allmenndannelse, hevder de alle at de har fokus på danning i

undervisningen. Samtidig fremkommer det at de arbeider noe ulikt med dette, og at det er et begrep som «bare er der», uten at en alltid tenker så mye over det. Håvard sier:

*Det er et litt vanskelig begrep å ta inn i kroppsøvningsfaget. For meg er det litt et begrep som ligger og svirrer litt, jeg tror ikke jeg er så bevisst på det. Jeg kan også starte året med å si at med gjensidig respekt, da kommer man langt her i verden.*

Andrea synes spørsmålet er vanskelig å svare på, men uttaler at et allmenndannende fag vel handler om at elevene lærer å være et godt menneske. Hun viser til at alle elever har med seg ulike bagasje som skal tas hensyn til:

*Jeg mener kroppsøvningsfaget inneholder så vanvittig mye. Hvis du mestrer kroppsøvningsfagets innhold, så mestrer du også mye annet i livet.*

Kollega Alexander indikerer noe av det samme, og trekker frem betydningen av å ikke nødvendigvis akseptere alt, men forstå og respektere forskjeller og ulikheter:

*Allmenndannelse handler om den pakken vårt norske samfunn ber deg være en del av. I kroppsøving handler det om å ha et godt forhold til egen kropp og finne ut hva jeg kan bruke min kropp til, og hvor jeg finner gleden til interaksjon med andre. Vi ønsker at når elevene går ut av skolen så har de funnet et område hvor de smiler når de gjør bevegelser. Om det er sjakk eller annet, det viktigste er at det gir dem noe.*

Hannes oppfattelse kan synes å ligne på Aleksanders, hvor hun mener allmenndannelse handler om å leve og fungere i et samfunn med andre. Som Andrea påpeker hun den fysiske nærheten i faget, både blant elevene, men også mellom elev/lærer: «*Det er andre relasjoner i aktivitet*». Hanne trekker også frem holdninger og fair play som en viktig del av danningen. Slik kompetansemålene er nå, så er målet at eleven skal kunne klare seg selv: «*De må stadig få mer ansvar, de trenger jo det etter skolen*».

### **5.1.2 Medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet**

Jeg trekker frem Klafkis (2001) sentrale begrep medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet, og spør informantene om dette er evner de anser som viktige i kroppsøvningsfaget, og hvordan de eventuelt arbeider med dem. Andrea svarer raskt at det er evner hun er opptatt av. Hun mener mye av dette ligger under flere av kompetansemålene i den videregående skolen gjennom egentrening. Hun tror på å «*selvstendiggjøre elevene så mye som mulig før de*

*skal ut i den store verden og ta helt ansvar».* Aleksander arbeider med medbestemmelse i den grad at elevene arbeider med egenvurdering for å forstå seg selv over tid:

*Hvis du forestiller deg en graf, så kan du si at når de starter på skolen så starter man med at undervisningen og vurderingen er 100% lærerstyrt med et elevansvar på 10%. Disse krysses på Vg2, slik at på Vg3 er det motsatt. Dette handler om med- og selvbestemmelse – vi ønsker at de skal blir mer og mer selvstendige ved å gi dem verktøy, jo flere verktøy vi gir dem, jo mer ansvar skal de ha.*

Aleksander håper formålet med faget ender med at elevene etter tre år forstår at de kan styre livet i den retningen de vil, ved bruk av verktøy de har fått i faget. Aleksander har også laget et egenvurderingssystem på Fronter, hvor elevene til enhver tid kan skrive og kommentere til aktuelle tema. Her kan elevene se Aleksanders generelle beskrivelser om fagets innhold, samtidig som de kan kommentere hva de er fornøyd med og hva de vil bruke mer tid på. Sammen med Aleksander, trekker Håvard frem med- og selvbestemmelse i form av at elevene i forkant av skoleåret svarer på spørsmål om hva de liker og ikke liker, hvilke aktiviteter de synes er gøy, hvilket formål elevene har med faget og hva de ønsker å oppnå:

*Også kan man se på hva som får stor treffprosent og hva som får mindre, også legge litt ekstra vekt på det som får stor vektprosent fra hele klassen. Vi må jo selvfølgelig også gjennom det ingen vil, men vi trenger ikke bruke like mye tid på det.*

Han trekker også frem at elevene tidvis får bestemme deler av innholdet. Dette opplever Håvard som populært blant elevene, hvor han får respons som: «*Kan vi ikke gjøre dette hver gang?*». Han tror som Aleksander at elevene synes det er fint å få delta i bestemmelser av fagets innhold. Hanne synes medbestemmelse kan være utfordrende å arbeide med, og mener det kommer ann på elevenes modenhetsnivå. På et annet spørsmål henviser likevel Hanne til en undervisning jeg anser som relevant innenfor elevenes medbestemmelse, hvor elevene selv får velge hva de vil arbeide med innenfor en egentreningsperiode:

*De får de fire emner de kan velge: et hverdagsopplegg for overskudd, et opplegg for opptrening, et for militære eller idrett og et for en nåværende eller fremtidig jobb. Jeg tenker det er fint å ha noen tanker om hva de ønsker i fremtiden, og hvis de velger en idrett så trenger de jo ikke ha drevet med den, men det er kanskje noe de har lyst til.*

Hanne virker å være opptatt av elevenes selvbestemmelse, og trekker flere ganger frem at hun praktiserer en undervisning hvor elevene selv kan velge ferdighetsnivå. Hun uttaler også at



*«jo nærmere du er Vg3, jo mer selv- og medbestemmelse blir det. På Vg1 er det litt strammere. På Vg3 skal de jo snart ut i samfunnet, og da må de ta ansvar selv».*

Da jeg spør kroppsøvingslærerne om de arbeider med sosiale egenskaper som solidaritet, empati, fair play, samarbeid og inkludering, virker informantene å være relativt enstemmig: De trekker alle frem hvor viktig kroppsøvingsfaget er for den sosiale læringen, og peker på fair play-begrepet i forbindelse med solidaritet. Andrea viser til betydningen av å være et sosialt oppegående menneske, og hun mener kroppsøvingsfaget er det faget i skolen hvor en lærer sosialisering aller best, på både godt og vondt:

*Jeg tror det viktigste man kan lære elevene er å være trygg i sosiale settinger. Den nærheten til hverandre man får i en kroppsøvingstime er for mange vanskelig. Jeg er opptatt av å skape et godt klassemiljø, hvor alle synes det er ålreit å komme til timen. Jeg tror et liv uten å ha sosiale vibber er vanskelig i dagens samfunn.*

Hun fortsetter med å fortelle at hun i noen undervisningstimer kan presisere at det er fair play som er hovedtema, spesielt i undervisning som inneholder ballspill:

*Da kan jeg godt si til noen av de store, sterke guttene, at i dag skal ikke du først og fremst vise dine ferdigheter, i dag skal du gjøre de andre gode og være en god medspiller og fair player. Jeg poengterer ofte fair play.*

Også Aleksander trekker frem fair play i sammenheng med solidaritet og mener de henger klart sammen. Han mener det er en lang prosess, hvor elevene ikke bare skal forstå begrepet, men også bearbeide og arbeide med fair play i praksis. Det handler om å forstå betydningen av felleskapet, og det sosiale aspektet ved å være på lag og gjøre hverandre bedre. Håvard nøler litt i forbindelse med solidaritetsbegrepet, men trekker som de andre frem fair play og å rette seg etter de normer og regler som finnes i en gymsal. Skole A benytter noe de kaller «åpen sal», hvor fire aktiviteter praktiseres samtidig. Her får lærerne mulighet til å lytte og se hvordan elevene opptrer sosialt. Aleksander sier de her legger merke til hvem som ikke praktiserer fair play eller løfter frem medelever. Hanne sier «*solidaritet er grunnlaget i alt*», og trekker frem klassemiljøet som vesentlig:

*Det sosiale aspektet er unikt i kroppsøvingen. Vi stopper noen ganger underveis og tar en vurdering eller refleksjon på hvordan tenker dere nå også snakker vi litt om det. Det er jo ikke sånn at nå skal vi spille en kamp også skal vi se på idretten og teknikken*

*der. Det miljøet vi er med på å skape er viktig, og det gjør noe med hvordan elevene opplever faget og hvor mye de tørr å gjøre ut av det.*

Hanne presiserer dette for elevene i forbindelse med karakterer og det å «lage plass til alle». Samtidig trekker hun frem konkurranseinstinktet som viktig for mange, men påpeker at det handler om å balansere det: «Noen trenger det, men det kommer i andre rekke».

### **5.1.3 Kroppslig og fysisk danning**

Da jeg spør informantene om hvilke tanker de har omkring kroppslig læring, er de noe ulike i sine uttalelser. Likevel er de alle entydige i betydningen av å lære med kroppen gjennom aktivitet. Andrea trekker frem betydningen av å lære hvordan kroppen fungerer, og hvordan den kan brukes på «en best mulig måte for å lære, enten det er i det sosiale livet eller kroppsøving». Aleksander trekker frem bevisstgjøringen av kroppen for å lære, og peker på at de på Vg1 er bevisst på å arbeide med berøring: «Bare å holde hender er vanskelig for mange. De er vant til å sitte på Youtube. Det er så viktig å lære og handle med andre. Vi har øvelser med å holde hender, balansere, koordinering, tillitt og samarbeid». Han forteller videre at han benytter øvelser hvor det handler om å kjenne på egne evner, og dermed bli mer bevisst omkring egen kropp.

*Det handler om selvbevissthet gjennom egen kropp uten å bli utstilt. Det er viktig på Vg1 og handler om at hvis jeg starter med å utstille de manglene elevene har, så har jeg mistet tillitten til elevene selv, og deres tillitt til at kroppsøvingsfaget kan gi dem noe. Derfor bruker jeg ofte mye lek i starten av skoleåret.*

Hanne og Håvard setter fokus på koordinasjon og motorikk som en viktig del av faget, og Hanne trekker frem betydningen av motorisk trening:

*Jeg var på en barneskole hvor de hadde et forsøk hvor de som slet med norsk og matte i de første trinnene fikk en ekstra gymtime i uken, hvor de hadde grov- og finmotoriskøving. Da så de at når de hadde holdt på med det en stund, så forbedret de seg i norsk og matte. Det stemmer mye med det jeg tenker.*

Hanne peker på betydningen av å være sterk motorisk og mener elever som er sterke motorisk har mer overskudd, og er mer aktive utenfor skolen. Hun tror en svakere motorisk elev raskt faller utenfor de sosiale arenaene med aktivitet, og tror enkelte har masker hvor «de blir tøff i trynet». Hanne mener det handler om at elevene er usikre på eget nivå, og er derfor opptatt av

å praktisere en undervisning hvor alle opplever mestring: «*Det handler om å gjøre elevene trygge og når de blir trygge på meg, så blomstrer de mer*». Hanne peker også på ulikheten ved å lære i kroppsøvningsfaget og sittende ved en pult i klasserommet:

*Det er noe annet enn i klasserommet hvor man kanskje bare sitter ved siden av bestevenninnen sin på en pult. Man trenger egentlig ikke være i kontakt med hverandre, i hvert fall ikke fysisk. Her må de kanskje ta på hverandre og erfare at det ikke er så farlig. Så jeg tenker at vi trenger kroppsøving mer og mer.*

Også kollega Håvard trekker frem betydningen av motorisk kompetanse og sier det ofte kan oppleves sårt for de som er svake motorisk, eller ikke er vant til å være i fysisk aktivitet: «*Alt blir jo veldig synlig i kroppsøvningsfaget, men hvis jeg ser at noen sliter motorisk så prøver jeg å skjule det og hjelpe de så det ikke skal bli så synlig*». Hanne er også opptatt av å tilpasse slik at alle opplever mestring ved la elevene utfordre egne grenser og muligheter:

*Jeg tenker ikke at jeg skal lage så tøffe opplegg at de beste skal få utfordringer. Jeg tenker heller motsatt, og lager muligheter for at de kan utfordre seg selv. God motorikk kommer til gode i så mye annet, også senere i livet.*

#### **5.1.4 Betydningen av refleksjon**

Jeg spør kroppsøvningslærerne om de reflekterer, eller har samtaler med elevene omkring læring. Felles for informantene virker å være at refleksjon er noe de i mindre grad benytter. Flere trekker frem noe refleksjon i forbindelse med ballspillaktivitet og fair play, og Andrea sier refleksjon er noe hun burde sette av mer tid til. Aleksander påpeker at han hele tiden har små drypp av refleksjon og kritisk tenkning. Han mener det er viktig å løfte frem og vise hva en skal strebe etter, og mener på den måten elevene skal forstå at det er dette vi ønsker med tema. Samtidig viser han til at han i motsatt tilfelle, med elever som tar mye plass og fokus, kan si at det er viktig å støtte andre og også gi andre en sjanse til å si noe og ta diskusjonen:

*Hvis jeg hører noen har negativ prat og unfair play, forklarer jeg at hvis jeg gjør deg bedre, blir vi bedre og fungerer bedre som team. På den måten kan vi praktiserer fair play. Det er en prosess, og du blir aldri ferdig.*

Aleksander er også opptatt av refleksjoner i forbindelse med styrke- og utholdenhetstrening. Han viser til eksempler hvor han bruker tid på å få elevene til å reflektere over metoden/ øvelsens karakter når elevene arbeider med ulike treningsmetoder: «*Det er viktig at elevene*

*forstår og reflekterer over når vi skiller mellom utholdenhet- og styrketrening».* Hanne nevner ved spørsmål angående den sosiale læringen at hun i noen tilfeller stopper undervisningen for å reflektere med elevene over det sosiale aspektet: *«Hvis det er noe i forhold til fair play. Da må vi stoppe hvis ikke regler blir fulgt».* På det konkrete spørsmålet angående refleksjon eller samtaler i undervisningen, svarer Hanne at *«hvis jeg har en klar tanke om hva vi skal i dag så pleier jeg å si det før timen».* Hun viser som Håvard til at det er ulikheter innad i klassene, hvor konkurranseinstinktet i noen klasser må *«steppes opp, mens hos andre roes ned flere hakk».* Også Håvard trekker frem ulikheter i henhold til hvilken klasse det er snakk om, og sier at han i klasser hvor det flyter godt ikke ønsker å avbryte aktiviteten.

### **5.1.5 Status og legitimeringsbegrunnelse**

Under analysearbeidet fremkom det ulike begrunnelser for faget, samt ulike perspektiv på idrett, ballspill, helse og trening. Alle informantene fremmer naturlig nok kroppsøvingsfaget, men de er noe ulike i sine uttalelser da de blir bedt om å si noe om hva faget kan bidra med på lengre sikt for elevene, altså fagets læringsutbytte. Slik jeg ser det, er det informantene som legger størst vekt på dannelsesperspektivet som både i praktiseringen av undervisningen, og i argumentasjonen for kroppsøvingsfaget, evner å beskrive fagets bredde og relevans på en best mulig måte. Jeg spør hvilken status lærerne opplever at kroppsøvingsfaget har i skolen. Andrea svarer at hun er usikker på status i forhold til de andre fagene, men er ikke i tvil om at det er stas for elevene å få god karakter i kroppsøvingsfaget: *«Det er kanskje fordi det i dag er sånn at det å være fysisk aktiv og flink er litt status i seg selv».* Aleksander tror derimot statusen er lav, og peker på et lavt timeantall i forhold til fagets store formål. Han mener faget får liten prioritet i skolen, *«sikkert fordi det er for dyrt. Man håper at elevene selv kan være aktive utenfor skolen, uavhengig av kroppsøvingen, men tendensen er den samme i land med penger: Flere mister lyst til bevegelse, blir større og får livsstilssykdommer»:*

*De vokser opp med Youtube og Ipad, og er ikke selvstyrt innenfor aktivitet. Mange gidder ikke den satsningen i idretten og slutter. Det er en periode mellom ungdom og voksen, som man som politiker bør si: Det koster å holde et slikt samfunn, men vi bruker mye penger på lege og medisiner. Det er penger som styrer det, ikke fornuft.*

Aleksander ser behovet gjennom egne barn og deres kroppsøvingslærere, og sier det ikke er rart at elevene ser på det som naturlig å spille fotball og håndball i undervisningen, når de opplever lærere som fremmer det i så stor grad:

*Det er et tydelig tegn på at man har hatt kroppsøving i nesten ti år og bare fulgt med en lærer som har lagt sin vurdering på fotball og løping, hvor elevene ikke oppnår bevegelsesglede og mestring.*

Håvard opplever som de andre at faget har høy status blant elevene. Han tror de liker faget fordi det er noe annet enn de andre teoretiske fagene. Hanne tror som Håvard at faget har høy status hos elevene, og sier de er privilegert på hennes skole fordi en stor andel av elevene liker å trene. Noen ganger må hun heller si til elevene at «*kanskje du ikke skal trene hver morgen og ettermiddag*». Både Håvard og Hanne peker på fagets manglende eksamen, og tror faget har en noe lavere status på bakgrunn av dette. Hun trekker også frem et stadig press om at elever skal få fritak: «*Det er jo matte, norsk og programfag som er viktige*». På oppfølgingsspørsmål spør jeg Hanne hva hun tror kan gjøres for å heve fagets status. Hun tror positiv snakk omkring faget er viktig, og peker på viktigheten av at faget ikke lenger praktiseres med testing sammen med viktigheten av å ikke «*snakket ned faget*». Likevel tror Hanne trenden er i ferd med å snu. Gjennom praksistudenter merker hun en endring i måten en snakker om faget på. Det fokuseres på bevegelsesglede og at alle skal oppleve mestring:

*Også synes jeg det er veldig viktig at faget får lov til å ha egenarten sin, fysisk aktiv læring. Det er mange som ikke er så teoristerke, så det å få komme og vise hva de faktisk kan, det er viktig.*

I den forbindelse spør jeg mine informanter om hvilke tanker de har om at flere mener det er vanskelig å se hva elevene skal lære i kroppsøvingsfaget. Andrea mener det handler om å sette seg godt inn i fagets formål og kompetansemål. Aleksander sier kunnskap om kropp og helse er sentralt, hvor kroppsøvingsfaget er et viktig fag for å gi elevene rett informasjon i et samfunn hvor de blir «bombardert» med øvelser og «kunnskap» om helse og trening. Han tror kunnskap i kroppsøvingssammenheng blir smalnet ned til å ha forståelse for hva din kropp tåler, og hvordan du kan utfordre din kropp. Hanne sier hun blir fornærmet av at noen mener at faget synes å ha et uklart kunnskapsobjekt. Hun mener faget kan gi læring for livet gjennom å gi verktøy til å bli motivert for livslang bevegelse, og en iver til å prøve aktiviteter og idretter. Hun tror en tanke om at kroppsøvingsfaget er et fag uten læring henger igjen fra tidligere, hvor mye handlet om å bli målt etter å løpe fort og langt. Hanne er derfor uenig i at kunnskapsobjektet er uklart og mener faget rommer store kvaliteter. Hun hevder det ligger et stort potensial i faget som kan bidra til elevens allmenndannelse. Å være i fysisk kontakt med andre, prøve og feile og være tilstede med ball trekker Hanne frem som vesentlig. Håvard er

enig med Hanne, og sier kroppøvningsfaget gir store muligheter for læring om kroppen og hvordan den fungerer. Han sier det er bra med kritikere i den grad at en kan motbevise deres syn, og trekker som Hanne frem betydningen av fysisk aktiv læring:

*En kan ikke bare lese seg til kunnskap, en må erfare kroppslig også, da kan en lære ting på en god måte. Jeg tenker at det er et læringsfag og jo flere timer, jo mer læring kan man skape. Det utfordrende er at det bare er et 56 timers fag og ingen eksamen.*

Videre spør jeg om lærerne opplever at elevene vet hva de skal lære i faget, og hvorfor de har kroppøving i skolen. Andrea sier hun ikke har tenkt så mye på dette, og tror heller ikke hun har fortalt elevene hvorfor vi har faget i skolen. Hun vil ta med seg spørsmålet videre. Hun tror likevel elevene tror de har faget for å lære å være i aktivitet. Aleksander virker enig, og tror ikke elevene vet hva de skal lære. Han viser til at de under ulike kompetansemål, har forsøkt å skrive hva som kreves for høy, middels og lav måloppnåelse: «*Vi legger noen føringer og bruker ord som kan definere, så de skjønner hva det handler om: Eksempelvis hva betyr det å ha god ballkontroll?*». Håvard har aldri tenkt over spørsmålet, men sier det er et spennende spørsmål å stille. Han mener faglærerne må arbeide med å bevisstgjøre elevene på hvorfor vi har faget i skolen. «*Vi bør jo egentlig stille det spørsmålet hvert år: Hvorfor har vi faget og hva vil vi med det?*». Hanne antar at elevene tror de har faget fordi det er et fellesfag, og da «*må de liksom ha det*». Avslutningsvis innenfor tema spør jeg hvilke tanker de har om at flere studier viser at lærere praktiserer faget som et tradisjonelt idretts- eller aktivitetsfag. Andrea sier hun ikke opplever ballspill og idrett som utelukkende negativt, og trekker frem sosialiseringen ved å være på et lag. «*Samtidig er det jo over 80% av elevene som er veldig glad i ballspill, så hvorfor skal ikke de få lov til å bruke det?*» Hun synes med utgangspunkt i dagens læreplan at det «*er lett å forsvare idrett- og ballspill som en del av faget*». Aleksander svarer at all bevegelse har noe positivt ved seg, og mener det handler om hvilke premisser vi legger for undervisningen. Han underviser også i toppidrett håndball, hvor han sier de er enige om at det er håndball det handler om, i motsetning til i kroppøvningsfaget:

*Fotballspillerne kommer inn og skal spille fotball. Den første tiden blir litt tung, fordi de må skjønne at premissene ikke er egne behov, men at alle skal få en sjanse til å finne litt bevegelsesglede og et fellesskap. Men så må man også lage rammer for at noen kan få gi litt gass og gjøre det de elsker.*

Aleksander sier det er viktig som lærer å være kritisk til egen undervisningspraksis. For han er det viktig å lage rammer slik at undervisningen tilpasses alle. Han benytter ofte ulike

nivådelinger for å imøtekomme alle elevers behov og ønsker. Denne nivådelingen gjør at de som ikke liker ballspill «skal slippe at det plutselig kommer en ball opp i fjeset», og at «de som vil gi gass i spillet får lov til det». En annen variant omhandler et prosjekt hvor elevene selv velger arbeidsmetode, eksempelvis arbeid med teknikk, regler og fair play eller spillforståelse. Dette arbeidet skal leveres som et produkt i form av PowerPoint, video eller lignende. «Da sier jeg til de som elsker å spille: Spill så mye dere vil, men jeg skal ha et bilde på at dere har vært gjennom noe». Han trekker frem betydningen av å imøtekomme også de som mestrer godt, og er som Håvard tilhenger av konkurranse og ballspill. Han sier at det i begynnelsen kan virke stigmatiserende, men mener det til syvende og sist handler om å forstå kroppøvningsfaget. Idrett- og ballspill er gode verktøy til mye, blant annet for sosial læring og relasjoner. De som ikke liker ball teoretiserer mer, men det er også læring. Han mener det handler om tillitt og at elevene selv må få velge: «Jeg legger bare rammebetingelsene».

Hanne peker på fagfornyelsen, og sier hun har sett at idrett- og ballspillaktivitet får mindre plass i forslaget til ny læreplan. Hun mener balansen er det sentrale og peker på viktigheten av å også benytte konkurranser, men at det ikke må gå på bekostning av elevens læringsmiljø:

*Da sier jeg til de som mestrer best at nå må du sentre til de du tenker ikke mestrer dette. Da viser du at du er en god lagspiller. De må få en utfordring, men som ikke nødvendigvis handler om å vinne.*

Hanne peker videre på at hun sjelden har fokus på den som vinner, ved at hun ikke holder tellingen på mål. Elevene har selv kontroll på dette, og Hanne mener derfor det ikke er nødvendig at hun i ytterligere grad fremmer vinnerne. Hun mener det handler om hvilket fokus en velger å ha som lærer:

*De skal gjerne få lov til å konkurrere, men det er ikke det viktigste. Det jeg tar de på er jo fair play, så hvis de jukser så må vi stoppe opp. Det er jo allmenndannende å snakke om hvordan vi er mot hverandre, så da spør jeg hva de synes når andre jukser.*

Håvard trekker frem konkurranse som et viktig moment og en del av det samfunnet elevene skal møte etter skolen. Selv om han ikke mener faget skal bygges omkring idretter og konkurranse, «vil det jo alltid være litt konkurranse i faget», i den grad at elevene hele tiden måler seg mot hverandre, både bevisst og ubevisst. Han trekker frem betydningen av at en som lærer bevisstgjør elevene på hva som er fokus for undervisningen, og hvordan en legger

det frem for elevene: *«Jeg kan gjerne ha konkurranse. Vi mennesker liker jo ikke å tape».*

### **5.1.6 Fremtidens kroppsøvningsfag**

I denne siste kategorien ønsker jeg at lærerinformantene kaster lys over utfordringer og muligheter fremtidens kroppsøvningsfag står ovenfor. Spesielt er dette interessant i forbindelse med fagfornyelsen, og jeg spør derfor om hvilke tanker de har omkring fornyelsen. Her fremkommer det noe ulikhet i hvor godt informantene har satt seg inn i fagfornyelsen, og noe splittelse i henhold til en fornyet læreplan. Aleksander og Andrea virker ikke å ha satt seg nevneverdig inn i fornyelsen. Andrea sier at *«noen politikere har en idé om at ting blir bedre hvis vi gjør det sånn eller sånn»*. Aleksander sier han *«ikke nødvendigvis er forandringsvillig, men oppmerksom på forandringen og skal gi det en sjanse»*.

Aleksander sier elevene skal lære mye, og han synes det er vanskelig i kroppsøvningsfaget, *«fordi det er det eneste faget hvor både hode og kropp skal være i bevegelse hele tiden. Det er det ikke i noen av de andre fagene»*. Det er et fag med et lavt timeantall, hvor en skal forholde seg til *«den praktiske verden, den allmenndannende og formålet»*. Uttalelser gjort av Håvard og Hanne fra skolen i Hordaland vitner om at de har satt seg dypere inn i fornyelsen enn de to andre. De har deltatt på møter på skolen hvor fagfornyelsen og forslag til ny læreplan i faget har blitt diskutert. Håvard synes det er spennende når det skjer noe nytt, og synes det er interessant og få være med på å fornye faget. Han sier med utgangspunkt i utkastet til ny læreplan at det ser ut som det skal bli endringer. Både han og Hanne trekker frem friluftsliv som et kjerneelement som er viet for mye plass i henhold til fagets timeantall: *«Overnatting med planlegging og gjennomføring høst, vinter og vår. Hva er da igjen til andre ting med to timer i uken? Det er jo ikke veldig populært å ta timer fra de andre fagene?»* Håvard hevder at *«det er litt overraskende at det på Vg3 ikke er et kompetansemål om bevegelse eller aktiviteter. Det handler hele tiden om å drøfte, reflektere og planlegge»*.

Til slutt peker han på betydningen av å finne en rød tråd i fagfornyelsen vedrørende læring, en rød tråd han foreløpig synes det er vanskelig å finne. Hanne er som Håvard noe skeptisk til fornyelsen, på bakgrunn av at hun føler at faget *«vannes litt ut, da det blir så stort og rundt med så mange muligheter for at ulike lærere kan tolke det som de vil»*. Hun er fornøyd med dagens læreplan, og synes som Håvard *«det blir litt mye refleksjon og vurdering og vi skal vurdere at de reflekterer og ja, ikke vet jeg»*. Hun presiserer i den sammenheng at hvis karakteren erstattes med deltatt/ikke deltatt, og faget fortsetter uten eksamen, vil faget mistet



ytterligere status. På spørsmål om informantene tror kroppsøvningsfaget har en relevans i fremtidens skole, svarer Andrea raskt at det er hun ikke i tvil om. Sammen med Aleksander mener hun det er et viktig fag ved at skolen må være en pådriver for fysisk aktivitet, som en motpol til en verden og et samfunn preget av data og teknologi. Samtidig trekker Aleksander frem at vi ikke må glemme å se kroppsøvningsfaget fra et samfunnsmessig syn:

*Det å handle med andre i bevegelse er viktig. Hvis du kun handler med andre sittende i klasserommet eller på nett, så mister du de grunnleggende pilarene av hva det handler om å være et menneske med andre. Det handler om en forståelse av kropp og læring i å berøre og arbeide sammen med andre kroppslig.*

Aleksander sier «vi er jo ikke bygget for å sitte stille, vi er bygget for bevegelse». Hanne mener faget er en grunnstein for at du skal kunne fungere i livet og sier den norske skolen er heldig som har kroppsøving i 13 år. Håvard svarer at faget er relevant, fordi det er noe annet:

*Hvis jeg som kroppsøvningslærer svarer nei på dette, så hadde det vært rart. Det er jo litt synd at det er blitt sånn at man er for stillesittende. Så hvis en heller ikke i skolen skal være aktiv, så er man aldri aktiv. For de som har droppet ut av aktivitet og idrett, er jo kroppsøvningsfaget det de har av aktivitet.*

Videre spør jeg hva informantene legger i begrepet «livsmestring», som er et nytt begrep i fagfornyelsen og i ny overordnet del. Andrea synes begrepet er relevant i kroppsøvningsfaget, og trekker frem følelsen av å mestre noe som viktig: «Noen har den beste økten på skolen i hele uken i kroppsøvningsfaget. I kroppsøving er det noen tapere og vinnere, og det er det i de andre fagene også». Aleksander er skeptisk, og sier det er typisk at det kommer nye ord som egentlig betyr noe annet. Han mener det er et begrep vi pakker inn i fløyel, for at det skal høres fint ut. Han synes livsmestring er et feil begrep, fordi elevene er for unge til å forstå hva det betyr. Håvard mener som Andrea, at begrepet er relevant for kroppsøvningsfaget og mener det handler om trening, folkehelse og målsetninger: «Livsmestring er et vidt begrep og det er masse man kan få fra kroppsøvningsfaget og trekke med seg videre i livet». Hanne indikerer det samme, og peker på mestring av egen kropp og bevegelse som sentralt for å mestre eget liv.

Til slutt ønsker jeg å vite hva slags kompetanse de håper elevene har fått ved å delta i kroppsøvningsfaget, og hva faget på lengre sikt kan bidra med for elevene. Her er de relativt samstemte og trekker frem betydningen av kompetanse i samarbeid, treningsprinsipp, respekt for medmennesker og bevegelsesglede. Andrea sier det viktigste er at elevene lærer at «det å

være i bevegelse er gøy». Aleksander er opptatt av at «vi er en brikke i en større sammenheng og det er viktig at elevene finner sin plass i samfunnet, og lærer å respektere ulikheter». Han peker på fair play og sier elevene skal få verktøy, lyst og trygghet til å «selv ta stafetten opp etter skolen». Håvard peker på fagets brede læringsplattform og mener elevene skal ha vært gjennom mye læring og aktivitet etter tretten år med kroppsøving: «Egentlig alt. Det er mye man kan lære i kroppsøvingsfaget». Han tror elevene blir mer bevisst på kompetanse fra faget med økende alder, og tror ikke «elevene går ut herfra og tenker at hva har jeg egentlig lært? Da er de bare glad de er ferdig». Kollega Hanne håper elevene har fått verktøy i idretter og kunnskap om trening. Til slutt peker Hanne på det sosiale aspektet ved faget:

*Det viktig at de har opplevd at det er ok når andre oppfører seg annerledes, og at man må oppføre seg mot andre som man vil at andre skal oppføres seg mot en selv. Alt dette er jo allmenndannende, det at de tar med seg erfaring og kompetanse videre.*

## 5.2 Elever

### 5.2.1 Trivsel og opplevelse av kroppsøvingsfaget

Det første jeg spør elevene om, er om de trives i kroppsøvingsfaget. Informantene er relativt homogene, da de alle er aktive på fritiden og har et nokså positivt syn på kroppsøvingsfaget. Likevel er de noe sprikende i sine svar. Anna trives, men «synes det er litt teit at det er så mye innebandy, volleyball og sånne ting. Det er mye ballspill og lite fokus på styrketrening og funksjonell trening». Dette synes Anna er rart, da hun mener det er dette en får bruk for i fremtiden: «Det er jo ikke sånn at når vi er ferdig på skolen så danner vi et innebandylag». Aksel og Herman trives godt og er fornøyd med at undervisningen inneholder «mye ballspill, moro og variasjon», samtidig som de synes faget er et fint avbrekk fra teoretisk undervisning:

*Det er deilig å ha et fag hvor vi gjør så mye forskjellig. Du slipper liksom å tenke så mye, vi bare har det gøy og har en pause fra teorien vi har så mye av i andre fag.*

Hedda trives i dagens undervisning, men mistrivdes sterkt tidligere:

*På Vg1 så var læreren veldig opptatt av å teste hvor flinke vi var i alt. Selv om han sa han visste det ikke var lov til å bruke tester lengre, så gjorde han det. Det var mye løpetester. Han gadd ikke planlegge timene så han sa: Bare løp litt rundt vannet.*

### 5.2.2 Forståelse og kjennskap til formål og kompetansemål

Jeg spør elevene om de vet hva det betyr at kroppsøving faget skal være et allmenndannende fag. Alle fire svarer at de aldri har hørt om begrepet, og de vet heller ikke hva det betyr. Da jeg spør elevene om hvorfor de tror vi har kroppsøving som et obligatorisk fellesfag i skolen, svarer de noe ulikt. Anna tror vi har faget for at folk skal bli aktive og lære om trening og kosthold. Aksel tror det viktigste er planlegging av trening, fair play og samarbeid: *«Jeg tror det er viktig når det kommer til arbeidslivet, det å respektere andre. Alle er ikke like og det er det viktig å lære»*. Herman sier faget er viktig som en pause og et avbrekk fra de andre fagene, også *«er det sikkert for å holde folk i aktivitet»*. Samtidig peker han, som lærerne, på faget som viktig for elevene som ikke er aktive på fritiden. Hedda tror ikke målet er å utvikle toppidrettsutøvere, men at *«vi har gym for å vise hvor mange ulike aktiviteter som finnes»*.

### 5.2.3 Medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet

Jeg spør elevene om de opplever med- og selvbestemmelse i kroppsøving faget. Anna svarer at hun opplever lite med- og selvbestemmelse, men *«vi har jo av og til sånn at nå kan dere gjør hva dere vil. Men det er ikke så mye av det»*. Aksel er mer positiv og synes han opplever med- og selvbestemmelse i faget. Han sier Aleksander er flink til å tilrettelegge for at de noen ganger kan velge selv, *«hvor de som sliter mer, jobber mer med det»*. Hedda svarer at hun tidvis opplever med- og selvbestemmelse i arbeid med egentrening, hvor de kan velge et område de vil arbeide med. Dette være seg opptrening mot militæret, motorikk eller idrett, *«også bruker vi gymtimen på det»*. Hedda skal i militæret og synes det er fint å få øve på dette: *«Det gir motivasjon ved at vi får fokusere på noe vi uansett føler vi trenger å fokusere på»*. Herman uttrykker lite medbestemmelse og peker på en detaljert plan for året. Likevel trekker han som de andre frem egentrening og sier *«joda, noen ganger hvis vi spør om å få spille kanonball og sånn, så får vi noen ganger lov til det»*. Solidaritet og sosiale egenskaper er også noe jeg spør elevene om. Aksel sier lærerne tidvis gjør de oppmerksomme på dette:

*De sier for eksempel at i dag skal vi fokusere på fair play. Så når vi for eksempel spiller volleyball, så må vi kanskje hjelpe de som ikke har spilt så mye. Så det at vi blir gjort oppmerksomme på det er jo fint.*

Anna mener de lærer om solidaritet og samarbeid gjennom å være på lag med andre. Samtidig *«er det jo ikke helt sånn lagfølelse når du spiller volleyball eller innebandy i gymmen»*. Dette sier hun med utgangspunkt i at *«noen glemmer å inkludere alle, fordi guttene bare skal dribble og score selv»*. Herman har ikke så mye å si om tema, men trekker frem at det i aktiviteter

med fokus på samarbeid og fair play tidvis blir nevnt at «*i dag er det viktig å fokusere på det. Og det er det jo fint at de sier, så vet vi det*». Hedda opplever lite fokus på egenskaper som samarbeid, fair play og solidaritet og skulle ønske det fikk et større fokus:

*Det er jo en veldig naturlig del når man driver med lagspill. Det er mer naturlig å snakke om i gymtimene enn i andre fag. Her er det jo mye mer samspill, i de andre timene sitter man jo bare i klasserommet. En trenger ikke å forholde seg til hverandre.*

#### **5.2.4 Betydningen av refleksjon**

Videre spør jeg om elevene har erfaring med diskusjoner eller samtaler i kroppsøvingsfaget omkring læring. Både Aksel og Anna sier de har lite erfaring med det. Aksel sier han ønsker mer diskusjon og samtaler i faget, og tror flere hadde forstått fair play og samarbeid hvis de ble gjort oppmerksomme på det. Anna synes «*det er fint når vi snakker litt om læring i faget. Da er det lettere å vite hva som er læring og hva vi vurderes etter*». Herman har som de to andre lite erfaring med diskusjoner og samtaler i kroppsøvingsundervisningen. Han tror bakgrunnen for det er at «*folk i min klasse i hvert fall oppfører seg ganske greit i gymtimene, så jeg føler ikke det er så mye behov for det. Det er mest aktivitet, vi snakker ikke så mye*».

#### **5.2.5 Status og legitimeringsbegrunnelse**

Jeg spør elevene hvor viktig de synes kroppsøvingsfaget er. Aksel svarer raskt at han synes faget er like viktig som de andre: «*Gymmen teller jo like mye som de andre fagene, så hvorfor skulle det ikke være det?*». Han synes det er fint å ha et fag som er noe «*helt annet enn matte, fysikk og kjemi, et fag vi kan bevege oss i*». Anna synes også kroppsøving er et viktig fag i skolen, og synes det er fint at faget er et fellesfag som gir avkobling:

*Det er deilig å slippe å konsentrere seg om vanskelig formel og være i bevegelse. Jeg synes det er fint å lære noe mens man er i aktivitet, det gir litt variasjon i hverdagen.*

Hedda synes som Anna og Aksel at faget er viktig, men peker på at kroppsøvingsfaget gir en annen type læring: «*Gymmen er annerledes*». Hun synes det er vanskelig å sammenligne faget med de andre i skolen, fordi du «*trenger liksom ikke pugge noe, men du kan lære litt mer og ting du likevel har bruk for*». Hun tror faget kan gi elever en interesse for trening og idrett, og mener derfor det er viktig «*med lærere som fokuserer på det*». Hedda peker også på aspektet fysisk aktiv læring og at læring kan være vanskelig å konkretisere i et fag som kroppsøving, fordi «*det føles jo ikke helt som om man lærer*»:

*Man er så vant til å bare sitte i ro, skrive ned notater og pugge. Så du lærer jo på en annen måte i gymtimene, uten at du tenker over det. Kanskje lærer man enda bedre da enn når man kun sitter på en pult, man lærer liksom mens man gjør det i aktivitet.*

Herman har et litt annet syn på faget og ser på kroppsøvingsundervisningen som «et kjekt avbrekk, en pause og et fristed fra de andre timene. Jeg ser ikke så alvorlig på gymtimene». Samtidig benevner Herman, som Hedda, læringsaspektet i faget som noe ulikt fra de andre fagene, på bakgrunn av at «en kanskje lærer bedre i aktivitet enn når en sitter på en pult». Han tror fysisk aktiv læring er en god måte å lære på, da en mister aspektet hvor «du føler du gjør tingene bare for å lære. Du gjør det fordi det er gøy og da lærer du mye lettere». Videre spør jeg på oppfølgingsspørsmål om Anna og Aksel opplever at de lærer noe annerledes i forhold til hvilken lærer de har (de har Aleksander nå, men hadde Andrea tidligere). De sier begge at undervisningen er noe annerledes, og tror den preges av hva læreren synes er gøy:

*Den ene læreren vi hadde på Vg1, hun elsket dans. Så da hadde vi danseprosjekt veldig lenge. Vi hadde mye mer ballspill med Andrea, og nå også med Aleksander.*

Også Hedda svarer at det er store variasjoner på undervisningen i henhold til hvilken lærer som underviser: «Med han vi hadde på Vg1 så var det jo bare testing og ballspill. Det var ganske håpløst. Jeg er ikke god i basketball og da var det bare lost case». Med Hanne opplever Hedda undervisningen som mer variert, samtidig som hun synes denne ulikheten i henhold til undervisningspraksis er noe problematisk:

*Det er jo litt dumt at det er så ulikt i forhold til hvilken lærer man har. For hvis gymlæreren er flink og bruker hele faget, så er det jo ikke noe problem. Men en er veldig avhengig av en flink gymlærer som planlegger godt og bruker hele faget.*

Videre spør jeg elevene hva de mener er det viktigste de lærer ved å delta i kroppsøvingsfaget. Aksel svarer at det viktigste er å lære og være strukturert, og vite hva som er viktig å trene. Han trekker også frem samarbeid som viktig. Anna mener det viktigste «er å prøve ulike idretter og lære om aerob og anaerob utholdenhet». Hedda synes spørsmålet er vanskelig, men sier til slutt at det kan være aktiviteter en ikke vet så mye om fra før og som viser seg å være noe en liker godt. Samtidig uttaler hun at «det er viktig å lære at man faktisk ikke trenger å være best, noen ganger taper man». Det er viktig å lære at alle har sine styrker og svakheter. Hun trekker frem et samfunn preget av konkurranse med et press på å «være best»: «Da er det jo fint å lære i gymtimene at man ikke alltid må være best». Hedda har flere

tanker angående konkurranse, og sier videre at konkurranse er noe hun synes en skal være forsiktig med, da det ofte gagnar de som allerede er best:

*Og da er det jo kun den beste som blir løftet frem, så er jo gymtimen kjempe gøy for den personen, mens alle som ikke var best får ingenting ut av det. Men jeg er jo veldig konkurransemenneske selv, så jeg synes jo det kan være veldig gøy, men det burde ikke være sånn at du må være topp fem for å få den beste karakteren. Det er ikke bra.*

Herman tror det viktigste i faget er å lære om betydningen av å være i aktivitet og ha en sunn livsstil. Samtidig sier han at han «går jo ikke rundt og tenker på hva jeg lærer». Likevel tror han det er viktig å samarbeide med andre, «også har vi egentrening og der lærer vi jo om hvorfor det er viktig å holde seg i aktivitet og sånn». Herman trekker også frem idrett og ballspill som en del av faget og sier selv han «elsker» ballspill, og synes faget er på sitt beste når de har ballidretter: «Også kan man jo lære om samarbeid og fair play når vi har idrett». Herman driver med en individuell idrett (løping) som handler om å prestere for å bli best mulig, «mens i gymmen er det mer fokus på å ha det gøy». I denne sammenheng får elevene spørsmål om hva de tror kroppsøvingslæreren deres ønsker at de skal lære i faget. Anna tror han vil de skal lære om grunnleggende styrketrening og nye idretter. Aksel tror struktur, samarbeid og å lære «å være et bra menneske, kort og konkret», er det Aleksander ønsker at han skal lære. Herman er usikker på spørsmålet og tror Håvard ønsker at han skal lære viktigheten av å være i aktivitet. Hedda tenker seg om og svarer at hun tror Hanne ønsker å «lære oss ting vi kan få bruk for senere i livet, spesielt dette med egentrening».

*Dette er jo det siste året vi har tvangsaktivitet, så da må vi få folk til å fortsette å trene også etter vi er ferdig på skolen. Også føles det ikke alltid som læring på samme måte, så det litt vanskelig å svare på synes jeg, fordi jeg tenker ikke at dette skal jeg lære i gymmen, det er litt mer sånn at plutselig har jeg lært noe, også var det kjekt samtidig.*

### **5.2.6 Fremtidens kroppsøvingsfag**

Jeg spør elevene om de tror de kan få bruk for det de lærer i kroppsøvingsfaget senere i livet. Anna nøler, men trekker frem kunnskap om trening. Aksel fremhever det sosiale aspektet med samarbeid, struktur og fair play: «Det å lære å være et godt menneske rett og slett, og klare å respektere ulikhet. Det er også viktig i arbeidslivet tror jeg, når jeg er ferdig på skolen». Aksel tror dette kan læres på en god måte gjennom kroppsøvingsfaget, «fordi vi er jo i fysisk aktivitet. Det er ikke så lett å lære å samarbeide når vi sitter i matte eller kjemitimen». Hedda tror absolutt hun kan få bruk for det hun har lært i faget og trekker frem samspill og lagarbeid:

«Det er alltid noen som er gode og noen som ikke er så gode, også må man likevel få det til å fungere». Hedda peker på at det også senere i livet vil være viktig med samarbeid, hvor en erfarer at «alle er ikke like gode til alt». Herman er enig med Hedda, men trekker også frem idrettsaspektet hvor han mener «ballspill og at man kan lære å bli god og samtidig planlegge trening», er nyttig læring: «Og å ha det kjekt og lære noe samtidig, det er jo en god ting».

Helt til slutt spør jeg elevene om det er noe de savner i kroppsøvingsfaget, eller skulle ønske var annerledes. Anna svarer raskt at hun skulle ønske det var mye mer fokus på funksjonell trening, som styrketrening og utholdenhet. Sammen med Aksel peker hun på betydningen av en sterk og sunn kropp. Anna ønsker å benytte styrkerommet på skolen i ytterligere grad, «fordi når du blir eldre så er det jo styrke på gymmen som er viktig». Aksel ønsker mer variasjon i valg av ballidretter, blant annet mer håndball og fotball. Herman er som Aksel opptatt av ballspill, og savner dypere innsikt i ulike idretter: «Nå føler jeg vi hopper veldig fort frem og tilbake»:

*Du blir så god som du kan bli når du aldri har gjort det før, også går du videre til neste idrett. Hvis vi hadde hatt mer tid, kunne vi brukt mer tid på hver idrett og sett større forbedring. Spesielt for de som ikke driver med idrett, så gir jo forbedring en «motivasjonsboost» til å drive med det. Det tror jeg kunne gjort faget enda bedre.*

Samtidig trekker han som flere av lærerne frem et ønske om et høyere timeantall i faget, da han merker «hvor lite aktivitet vi egentlig har på skolen». Hedda peker på et noe stort fokus på idrett og ballspill, men tror igjen det kommer ann på læreren: «Det er jo veldig lett å bare sette i gang et ballspill, man trenger ikke planlegge så mye». Til slutt retter Hedda som den eneste av elevene fokus på friluftslivet:

*Er ikke friluftsliv også en del av faget? Det føler jeg vi kunne hatt mye mer fokus på, fordi det er jo en aktivitet som i hvert fall ikke er konkurranserettet. Det handler jo bare om å få glede ved å være i aktivitet og være ute. Det har vi ikke hatt noen ting av, så det hadde vært bra å ha mer av. Spesielt siden det tydeligvis er en del av formålet.*

## 6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil informantenes refleksjoner omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvningsfaget, drøftes opp mot tidligere forskning og teori presentert i kapittel 2.0 og 3.0. Jeg vil samle elevenes og lærernes resultat for å gjøre diskusjonen mer interessant, ved å vise to stemmer og perspektiv på faget. Første del vil drøfte kjennskap til og bruk av danning i kroppsøvningsfaget. Her vil jeg vise til hvordan et dannelsesteoretisk perspektiv med Klafkis (2001) medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet, kan bidra til å klargjøre undervisningens verdigrunnlag. Videre vil jeg diskutere fysisk og kroppslig danning samt betydningen av refleksjon for danning og utvikling, sett i et dannelsesperspektiv. Til slutt vil jeg drøfte kroppsøvningsfaget som et danningsfag med utgangspunkt i et helseaspekt, et idrettsperspektiv samt faget som et «pausefag», og diskutere i hvilken grad aspektene kan ha innvirkning på fagets relevans og status i skolen.

### 6.1 Danning i kroppsøvningsfaget

Den første setningen i formålet for faget presiserer at kroppsøvningsfaget skal være «eit allmenndannende fag» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med utgangspunkt i Klafki (2001) handler allmenndannelse om en helhetlig utvikling, hvor samfunnsborgere skal ha mulighet til å bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn. Skolen som utdanningssystem er samfunnets viktigste bidrag til å utvikle barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre eget liv og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.4). Opplæringen skal også fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer, med et bredt spekter av aktiviteter fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek. Dette gir elevene erfaringer og muligheter til å dannes i møte med andre gjennom fysisk utfoldelse som fremmer mestring og bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den videregående skolen er for mange et siste ledd mellom ungdom og voksen, og skolen blir derfor en viktig bidragsyter for at elevene skal evne å delta i samfunnets demokratiske prosesser. I lys av Klafki (2001) er «dannelsesspørsmål samfundsspørsmål» (s.67), og viktig blir derfor å stille spørsmål ved hvordan kroppsøvningsfaget kan bidra til at elevene tilegner seg kunnskap og erfaring de trenger for å møte storsamfunnet etter tretten år i skolen.

Lærer Andrea mener et allmenndannende fag «*handler om å lære elevene både sosial, fysisk og psykisk god atferd*». Uttalelsen støttes av Klafki (2001), som i tråd med Ommundsen (2008), hevder at en helhetlig utvikling omfatter utvikling på det motoriske, kognitive og



sosiale området. Som pekt på i kapittel 3.0 opererer Klafki (2001) med material, formal og kategorial dannelse. Han hevder dannelse er når en ser helheten mellom et objekt (det materiale) og et subjekt (det formale) ved hjelp av egne opplevelser, eller gjennom forståelse av andre individ. Formålet for faget gjør rede for en bred danningsforståelse og kan forstås innenfor alle de tre dannelseskategoriene. Det betyr at gjennom å arbeide med kunnskap som fremmer holdninger hos elevene, ut fra deres forståelseshorisont eller gjennom å forstå andres forståelseshorisont, vil danning finne sted. De nye kjerneelementene viser at kroppsøvningsfaget også i fremtiden skal ha en klar danningsprofil og være et allmenndannende fag som vektlegger sosial læring, danning og utvikling. Under kjerneelementet «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter», står det eksempelvis at deltakelse, medvirkning og samarbeid er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.1). Dette innebærer å anerkjenne ulikhet og å inkludere alle, uavhengig av forutsetninger. Engebretsen (2016) peker på at dannelse som perspektiv på skolens virksomhet skal fokusere på tidsaktuelle ferdigheter og kunnskap til anvendelse for elevenes beste, og deltakelse i fellesskapets samfunn (s.95). Dette peker i retning av Klafkis (2001) helhetlige og demokratiske dannelse, hvor kroppsøvningsfaget ved å ta utgangspunkt i storsamfunnet elevene skal møte etter skolen, kan gi dem kompetansen de trenger. Det er dermed av betydning hvilket innhold og hvilke metoder læreren velger, for om kroppsøvningsfaget fremtrer som et danningsfag.

Det fremkommer store forskjeller i forståelsen av danningsbegrepet hos elever og lærere fra studien. Elevene har «*ikke peiling på hva det betyr*», mens lærerne hevder de har fokus på danning. Samtidig fremkommer det gjennom intervjuet et lite allmenndannende syn på faget. Uttalelser som: «*Det er et begrep som bare er der*» og «*det er et vanskelig begrep å ta inn i kroppsøvningsfaget*», kan skyldes at danning og dannelse kan være noe svevende begrep. At elevene ikke er bevisst på selve begrepet kan komme av at læreren deres ikke har snakket med dem om det. Samtidig viser elevene kritisk tenkning og refleksjon gjennom sine tilbakemeldinger. Dette kan oppfattes som uttrykk for deres kategoriale dannelse, da deres svar kan være en form for danningstenkning. På en annen side er Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv samt de overordnede målene i ny overordnet del, svært anvendelig sett fra et kroppsøvningsperspektiv. Dette fordi det representerer et helhetlig syn på dannelse, hvor flere aspekt ved faget sammenfaller med dannelsesbegrepet. Klafki (2001) hevder et danningsperspektiv gir mening til all pedagogisk virksomhet, hvor undervisning som ikke anerkjenner og bygger på dannelse er meningsløs (s.60). Hvis den allmenndannende siden ved

faget ikke tydeliggjøres, har faget da like stor mulighet til å fremstå som et danningsfag i skolen?

Kroppsøvingfaget kan imøtekomme de overordnede målene i ny overordnet del og det nye kompetansebegrepet, da faget har en bred læringsplattform. Samtidig mener Ommundsen (2013) at denne bredden først kan komme til syne når læreren evner å se faget i en større sammenheng. Kroppsøvingfaget har flere danningskvaliteter, men det kan virke som det er opp til hver enkelt lærer hvor mye det fokuseres på danning i faget. Dette fremkommer gjennom elev Hedda, som påpeker at «*undervisningen ofte blir det læreren synes er gøy*». Aasland og Engelsrud (2018) mener læreplaner og kompetansemål tolkes i lys av de diskurser som er tilgjengelig for læreren. Når diskurser om læring og utdanning virker å være fraværende i praksis, og idrett og trivsel er i front, synliggjøres hva som er problematisk i faget: En undervisningspraksis som bryter med fagets overordnede hensikt om å bidra til elevenes allmenndanning. Undervisningens innhold er ulik i henhold til hvilken lærer som underviser, og «*man er avhengig av en flink gymlærer som planlegger godt og bruker hele faget*» (elev Hedda). Likevel skal elevene, ifølge ny overordnet del (og som det for øvrig også står i LK06), dannes til å bli aktive deltakere med moralsk og kritisk sans, som har komplekse ferdigheter og kunnskap til å delta i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Klafki (2001) oppsummer dette til å gjelde tre evner: medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Flere aspekt ved kroppsøvingfaget sammenfaller med begrepene, og jeg vil videre med utgangspunkt i uttalelser gjort av mine informanter drøfte medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet opp mot kroppsøvingfaget.

### **6.1.1 Medbestemmelse og selvbestemmelse**

«*Allmenndannelse handler om å leve og fungere i et samfunn sammen med andre*». Sitatet gitt av lærer Hanne peker på essensen i Klafkis (2001) dannelsesteoretiske perspektiv: Alle skal ha mulighet til å bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn. I den sammenheng hevder Klafki at danning er tuftet på tre sentrale verdier, hvor danning har til hensikt å utvikle evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Skolen skal lære elevene hva demokrati betyr i praksis, og gi en forståelse av demokratiets spilleregler og betydningen av å følge disse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Lærer Aleksander fremhever at allmenndannelse handler om «*hele den pakken vårt norske samfunn ber deg være en del av*». Å utvikle med- og selvbestemmelse er grunnleggende for utvikling

og vedlikehold av et demokrati, og avgjørende i et dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2016, s.108). Dette kan ses i lys av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som skal gi elevene kunnskap og ferdigheter i å møte samfunnets utfordringer, og bli aktive medborgere deltakende i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene dannes i møte med andre gjennom fysisk utfoldelse som fremmer mestring og bevegelsesglede. Elevene skal erfare å bli lyttet til, og erfare at de har innflytelse og mulighet til å påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Lærer Andrea sier at kroppsøvningsfaget skal bidra til å selvstendiggjøre elevene «*så mye som mulig før de skal ut i den store verden og ta ansvar*». Dette betyr at planlegging av innhold og formidling må reflekteres ut fra at «*dannelsesmål er samfunnsspørsmål*», noe som må gjenkjennes i hva som læres i faget (Engebretsen, 2016, s.103). Elevene bør derfor arbeide med, og erfare demokrati i praksis ved å få innflytelse på undervisningen ved selv- og medbestemmelse (Engebretsen, 2016).

I sine forklaringer av hvordan lærerne praktiserer med- og selvbestemmelse er egentrening, egenrening, bestemmelse av innhold og nivådeling arbeidsmetoder de fremhever. Dette er i samsvar med Engebretsen (2016) som påpeker at med- og selvbestemmelse kan erfares ved å la elevene ta del i planlegging av årsplaner, egentrening og vurdering av egen innsats og undervisning (s.103). Møller (2016) understøtter Engebretsen (2016) og trekker frem viktigheten av at elevene får delta i bestemmelsen av undervisningens innhold (s.163), noe lærerne Aleksander og Håvard praktiserer ved at elevene tidlig på året kommer med ønsker om aktiviteter de liker. Håvard vektlegger hva flertallet ønsker, noe som er i tråd med Møller (2016) som sier det er av betydningen at elevene får muligheten til å uttrykke seg skriftlig eller muntlig om undervisningen (s.163). Interessant i den forbindelse er at ingen av elevene trekker frem medbestemmelse. Elevene Herman og Anna, uttaler at det allerede foreligger en detaljert plan for året, og at de dermed opplever lite medbestemmelse og påvirkning på fagets innhold, «*men noen ganger, hvis vi spør om å få spille kanonball, så får vi jo lov til det*».

På bakgrunn av dette virker det som at både lærere og elever forbinder medbestemmelse med at elevene skal få bestemme undervisningens innhold, og at dette planlegges tidlig på året. Når lærer Håvard forteller at han vektlegger aktivitetene flertallet ønsker, kan det virke som han imøtekommer de som i utgangspunktet trives best i kroppsøvningsfaget. Med grunnlag i den nasjonale kartleggingsstudien gjort av Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018), er ballspill den aktiviteten flertallet bedriver i faget. 65,9 % oppgir å ha ballspill «ofte» eller «veldig ofte» (s.41). Ballspill er også den aktiviteten flest oppgir at de ønsker å bedrive «veldig ofte»

(s.43). Selv om undersøkelsen er gjort på elever fra ungdomsskolen, tilsier mine informanternes uttalelser at dette også synes å gjelde i den videregående skolen. Ved å ta utgangspunkt i aktiviteter flertallet foretrekker, som tilsynelatende virker å være ball- og idrettsaktivitet, ser en ikke bare bort fra de som ikke liker ballspill, men det skulle innebære at disse elevene heller ikke opplever medbestemmelse. En slik manglende innflytelse kan bidra til et enda mer negativt syn på faget. En treffer de som allerede er aktive, samtidig som en kan stille spørsmål ved om de elevene som mistrives vil benytte seg av muligheten om å ønske aktiviteter. At elevene opplever ulik grad av medbestemmelse, kan ses i sammenheng med at ballspill blir viet stor plass i faget, hvor Aksel er tilhenger, mens Anna har et negativt forhold til det. Deres ulike opplevelse kan komme av at undervisningen allerede er slik Aksel foretrekker. Han opplever dermed medbestemmelse uten at han egentlig har innvirkning på faget. På en annen side må elevene ifølge Engebretsen (2016) akseptere at det ikke alltid blir slik de ønsker. Samtidig kan elevene erfare at med gode argumenter kan de nå frem med egne ønsker og erfare at engasjement, medbestemmelse og innsats kan gi økt motivasjon for faget (s.103).

Men er det nok at elevene kun får praktisere medbestemmelse ved å påvirke undervisningen, gjennom å tidvis få innvilget et ønske om kanonball eller å ønske aktiviteter tidlig i skoleåret? Med utgangspunkt i Klafki (2001) skal med- og selvbestemmelse som begrep integreres i all undervisning. Undervisningen skal rettferdiggjøres og planlegges i samhandling med elevene i selvbestemmelses- og solidaritetsprinsippets betydning, hvis undervisningen skal være en læringsprosess (s.19). Måten dette formidles på er dermed avgjørende for om innholdet får en dannende effekt. Klafki (2001) peker på at gode didaktikere planlegger med utgangspunkt i allmenndannelse. Hvis elevene kun erfarer med- og selvbestemmelse i begynnelsen av året, eller ved å tidvis få innvilget et ønske om kanonball, mister de allmenndannende komponenter sett i lys av Klafki. Hvis med- og selvbestemmelse skal ha en dannende effekt må det reflekteres og planlegges med utgangspunkt i et mål om læring og dannelse. I studien gjort av Moen et al. (2018) oppgir 93,6 % av elevene at læreren «veldig ofte» eller «ofte» bestemmer fagets innhold (s.50). Uttalelser om at elevene skal ta del i undervisning, vurdering og selvstendigjøres viser at lærerne er bevisst på begrepene, samtidig som det i liten grad synes som de praktiserer det. Det virker dermed lite gjennomtenkt.

Lærer Aleksander knytter egenvurdering og det å forstå seg selv over tid til selvbestemmelsesbegrepet. Han demonstrerer dette ved å fremstille en graf som viser at elevene etter tre år på Vgs skal bli selvstendige individer. Kroppsøvlingslærerens jobb er å

gi dem verktøy til å påvirke eget liv. Aleksanders graf rimer godt med hva Klafki (2001) sier om at selvbestemmelse innebærer at hvert enkelt menneske har ansvar for å utvikle evnen til å ta ansvar for egne levevilkår (s.69). Samtidig berører dette Klafkis formale dannelse med identitetsbygging, hvor elevene skal ta stilling til og klargjøre egne synspunkt og meninger. Dette blir en viktig del av deres dannelsesprosess og demokratiopplæring. Lærer Hanne påpeker at *«jo nærmere du er Vg3, jo mer selv- og medbestemmelse blir det. Da skal de snart ut i samfunnet»*. Skolen blir dermed viktig som bidragsyter slik at elevene evner å delta i demokratiske prosesser. Dette tilsier at dannelsesoppgaven bør få et større fokus på den videregående skolen og i kroppsøvningsfaget enn det tilsynelatende får (Nyberg & Larsson, 2012; Moen, 2013; Ommundsen, 2013; Johansson, 2018). Når elevene gjennom med- og selvbestemmelse får være delaktig i valg av innhold, får ta selvstendige valg og blir hørt i refleksjonsarbeidet, kan det bidra til at de evner å ta selvstendige valg og stoler på egne avgjørelser. Selvbestemmelse i kroppsøvningsfaget kan bidra til å utfordre den eksplisitte undervisningsformen, gjenkjent av at læreren styrer elevenes valg og utførelse, uavhengig av individuelle forutsetningen (Møller, 2016, s.164). Denne formen for læring kan bidra til å hemme og ikke fremme dannelsesprosessen. Klafkis (2001) selvbestemmelse kan dermed være en slags vei for selvstendighet, og viktig som en del av elevenes dannelsesprosess (Møller, 2016, s.164). I lys av Klafki er denne overføringsverdien viktig gjennom hans kategoriale dannelse. Elevene utvikles i et samspill med sine omgivelser, hvor dannelse skjer når undervisningens innhold får betydning for elevenes livserfaring.

Med- og selvbestemmelse gjennom egentrening er pekt på som fremtredende blant lærerne. Av elevene som opplever med- og selvbestemmelse, er det også egentrening som er sentralt. Lærer Andrea anser det som naturlig, da begrepene ligger i kompetansemålene gjennom egentrening. Lærer Hannes undervisning hvor elevene velger egentrening med utgangspunkt i idrett, militæret, hverdagsbevegelse eller jobb, har vist seg å føre til motiverte elever, noe som fremkommer gjennom hennes elev Hedda. Hedda skal i militæret, og synes det gir motivasjon å fokusere på *«noe du uansett føler du trenger å fokusere på, i forhold til hva man skal etter Vgs»*. Dette rimer godt med Klafkis (2001) kategoriale dannelse, hvor innholdet må berøre personen som arbeider med det, for at det skal ha en dannende verdi. Klafki påpeker videre at barnets behov for å bli veiledet har sitt motstykke i dets behov for å selv ville. Dette er et behov som må tas i betraktning, da det er en forutsetning for grunnleggende forståelse for å evne å etablere nye kategorier (s.18). Å la elevene være delaktig i planlegging av faget med tanke på livet etter endt skolegang viser at lærer Hanne, i tråd med Klafki, evner å se fagets

undervisning i sammenheng med nåtidige og fremtidige livs- og utviklingsmuligheter, ved å beslutte innholdet i samråd med den oppvoksende generasjon. Samtidig kan selv- og medbestemmelse gjennom egentrening anses som en sentral del av Klafkis formale dannelse, hvor elevenes personutvikling er viktig gjennom at elevene selv må ta egne valg.

I lys av fagets formål om livslang bevegelsesglede, kan selv- og medbestemmelse gjennom egentrening, føre til motiverte elever med et høyere aktivitetsnivå også etter skolen. Den nylig gjennomførte kartleggingsundersøkelsen UngKan3, hvor 9438 barn og unge mellom 6-15 år deltok, viste at unge flest ikke har kommet nærmere WHO-anbefalingen om en times moderat/hard fysisk aktivitet hver dag, siden 2005 (Steene-Johannessen et al., 2019). Samme undersøkelse viste at unge blir mindre aktive med alderen, noe som tilsier at elevene også i den videregående skolen beveger seg for lite (Steene-Johannessen et al., 2019). Å la elevene ta del i planlegging kan ifølge Walseth et al. (2018) føre til meningsfulle opplevelser, spesielt for elevene som i misliker faget, da læreren har et dannelsesansvar også ovenfor dem (Engebretsen, 2016, s.104). Dette er situasjoner som kan bidra til å styrke elevene i deres lærings- og dannelsesprosesser, da de ved å oppleve at sin stemme blir hørt, erfarer hvordan de kan ta bevisste valg. Disse erfaringene har en verdi her og nå, men forbereder også elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Positive erfaringer med med- og selvbestemmelse gjennom egentrening, kan på bakgrunn av dette bidra til at barn og ungdom i større grad nærmer seg WHO-målsetting, med et mål om høyere aktivitetsnivå for å bremse utviklingen av ulike sykdommer (Steene-Johannessen et al., 2019). Med utgangspunkt i Klafki (2001) er dette viktig som en del av de tidstypiske nøkkelspørsmålene, samt i tråd med hans kategoriale dannelse. Innholdet må ta utgangspunkt i elevenes erfaringshorisont og ha begrunnelser i samtiden, men også i elevenes fremtid. Elevene må arbeide med innholdet (det materiale) på en måte som gjør at de får innsikt (det formale) i det de skal lære. Lærer Hannes egentrening som tar utgangspunkt i et fremtidig perspektiv, er i tråd med hva Willbergh (2010) sier om at læreren må se sammenhengen mellom her og nå, og elevenes fortid og fremtid (s.60), og viser at Hanne evner å se faget i et danningperspektiv.

I ny overordnet del står det at danning skjer når elevene arbeider alene, men også i samspill med andre, hvor de kan utvikle medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Dannelse vist til i ny overordnet del understøtter Klafkis (2001) syn om at for å

være deltakere i et demokratisk samfunn, må elevene tilegne seg evnen til selvkritikk, kritikk, sammenhengende tenking, empati og argumentasjon. Fysisk aktivitet, lek og idrett gir gode muligheter for læring i å takle medgang og motgang, samt løse utfordringer og konflikter i et demokratisk fellesskap. Lek og aktivitet er sentralt for barn og gjør det mulig å ta andres perspektiv (Vingdal, 2014, s.43). Elevene kan lære om viktigheten av å akseptere meningsbrytninger og å samarbeide teoretisk, men å erfare og praktisere det er noe annet. I kroppsøvningsfaget kan dette erfares i forbindelse med ball- og lagspillsaktiviteter, noe lærer Aleksander tydeliggjør gjennom sitt arbeid med fair play. Aleksander sier at han ved negativ prat og unfair play forklarer at «*hvis jeg gjør deg bedre, blir vi bedre og vi fungerer bedre som et team*». Aleksanders uttalelse rimer godt med hva et demokrati innebærer i praksis, og samsvarer med hva Engebretsen (2016) sier om at fair play er en god tilnærming for å utvikle evnen til med- og selvbestemmelse, da en forståelse av fair play er en form for demokratitrening (s.112). Sæle (2018) mener betydningen av at elevene lærer å spille hverandre gode, ikke bare er viktig kompetanse i idrettslig spill, men også viktig som en del av å aktivt delta i et demokratisk samfunn. Han sier at «å løpe etter en ball» ikke kun handler om å løpe etter en ball, men at det å innordne seg etter regler, ha respekt for andre samt evne å samarbeide er betydningsfulle kvaliteter i flere yrkes- og livssammenhenger (Sæle, 2018).

Engebretsen (2016) bygger på Sæles (2018) tanker, og mener at å utvikle demokratiferdighet og forståelse kan øves på, læres og erfares gjennom noe som i kroppsøvningsfaget bør være sentralt: samarbeid, inkludering, fair play og det å gjøre hverandre gode. I det å samarbeide ligger et implisitt krav om følsomhet rundt gjennomslag for ideer, aksept for andres forslag og hensyn til andres evner og forutsetninger. Dette harmoniserer godt med Klafkis (2001) overordnede dannelsesmål: medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Dette kan erfares ved samarbeidsøvelser, meningsforhandlinger, øvelser på å diskutere samt ball- og lagspillsaktiviteter. Disse erfaringene har en verdi her og nå, men forbereder også elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Klafkis dannelsesperspektiv berører dermed de kvalitetene idrett, konkurranse og ballspill besitter, da det å forholde seg til regler, normer og oppføre seg sosialt akseptabelt er en del av kravene storsamfunnet vil stille elevene (Ommundsen, 2013; Vingdal, 2014, s.41). At kroppsøvningsfaget ofte har et idrettslig preg, er ment i teoretisk, prestasjonsmessig og smal forstand. Det er når idretten ses i et dannelsesperspektiv at den berører sentrale dannelseskvaliteter ved kroppsøvningsfaget. Sæle (2018) mener det sosiale idrettsspillet gjør elevene integrert i et felles spill, hvor ikke bare teknisk-taktiske ferdigheter berøres, men vel

så mye evnen til omsorg, refleksivitet og respekt for andre. Sæle (2019) peker på at en opprettholdelse av spilllets gang ikke krever et høyt ferdighetsnivå blant alle elever. Dette på bakgrunn av at det kollektive spillet fører til at elevene utfyller hverandre ut fra ulike mentale, fysiske og sosiale forutsetninger (Sæle, 2019, s.73). Dette sammenfaller godt med hva det innebærer å evne å delta i et demokratisk samfunn sett med utgangspunkt i Klafki (2001).

Elever som mistrives eller faller utenfor kroppsøvningsfaget og fysisk samhandling, mister ikke bare de dannelses kvaliteter som deltakelse i sosial fysisk virksomhet gir, altså læring gjennom bevegelse (Sæle, 2019, s.66). Elevene mister også den danningen som er tydelig tilstede og foregår i spilldeltakelsen (Sæle, 2019, s.66). Elevforutsetningene er ulike i kroppsøvningsfaget, noe flere informanter påpeker. Lærer Hanne sier «*det er viktig at de opplever at det er ok når andre oppfører seg annerledes*», og elev Aksel fremhever betydningen av å akseptere at «*alle ikke er like og det er det viktig å lære*». Hvis læreren formidler verdien av å være en god klassekamerat, fair play og læring gjennom meningsforhandling i praksis, er det stor sjanse for at elevene adapterer verdiene seg imellom også i praksis (Vingdal, 2014). På bakgrunn av dette kan kroppsøvningsfaget imøtekomme målet om at «skolen skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8).

Engebretsen (2016) fremhever at demokratiforståelse og danning henger klart sammen. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn, gir elevene grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter samt søke løsninger i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Informantene har tidligere vist at refleksjon og dialog blir viet liten tid i faget. Samtidig peker Aleksander på at han i situasjoner hvor det jukses, avbryter aktiviteten for å ha dialog med elevene omkring hvordan de opplever det når andre jukser, dermed betydningen av fair play. Aleksanders uttalelse samsvarer med Møller (2016) som sier medbestemmelse kan øves på gjennom å lære å løse konflikter og regelproblematikk (s.163). Dette rimer godt med Klafki (2001) som sier med- og selvbestemmelse betinger hverandre, hvor en i et demokrati er avhengig av at alle kan gi uttrykk for egne meninger, og utfordre og diskutere meningene. Samtidig, sett i lys av Klafki (2001), er ikke innholdet i seg selv utviklende og dannende, men mottakelsen og bearbeidningen av stoffet. Dette betyr med utgangspunkt i med- og selvbestemmelse, at det er prosessen frem mot resultatet som er den betydningsfulle læringen, hvor Klafki (2001) gjennom sin formale og kategoriale danning fremhever refleksjon som nødvendig for å opprettholde et demokratisk samfunn. Å medbestemme krever



refleksjon og kritisk tenkning, og ved å vie tid til diskusjoner og refleksjon i undervisningen vil faget i enda større grad gi plass til meningsbrytninger, håndtering av uenighet og konflikter og kritisk tenkning. Dette peker Møller (2016) på som nødvendig for å fremme læring i et dannelsesperspektiv (s.167).

I henhold til Klafki (2001) er dannelse en helhetlig utvikling, hvor alle skal ha mulighet til å bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn, også kalt allmenndannelse. Å tilpasse undervisningen til alle fremhever informantene som viktig. Elev Hedda sier «*alle har sine styrker og svakheter*», og flere av lærerne trekker frem med- og selvbestemmelse i form av at elevene selv kan velge hva de vil arbeide med som en del av arbeidsmetodene. Møller (2016) peker på at utjevning av ferdigheter er viktig for å tilpasse opplæringen, og vil kunne øke fokus på samarbeid og samhold i læringsprosessen, og dermed styrke bevegelsesgleden i praksisfellesskapet. Lærer Aleksander benytter som de andre nivådeling i forbindelse med idrett- og ballspill for å imøtekomme behov og ønsker. Han har et prosjekt hvor elevene selv velger arbeidsmetode og inndeling med utgangspunkt i eget ferdighetsnivå. Han påpeker at «*de som ikke liker ball teoretiserer mer, men det er også læring*». Målet er å imøtekomme også de som mestrer godt, selv om det kan virke stigmatiserende. Han mener det handler om tillitt: «*Jeg legger bare rammebetingelsene*». At lærerne benytter aktiviteter hvor elevene selv velger nivå er en sentral del av både med- og selvbestemmelsen. Det kan føre til motiverte elever, samtidig som det er en viktig del av deres personutvikling gjennom å selvstendig gjøres ved å ta egne valg. Dette rimer godt med Klafkis (2001) formale dannelse.

Inndelingen hvor lærer Aleksander sier noen «*skal få lov til å gi gass mens andre kan øve på teknikk uten å måtte få en ball i ansiktet*», er i mange tilfeller hensiktsmessig. Praktiseringen er i tråd med Møller (2016) som sier at hvis elevene skal oppnå selvbestemmelse, så må undervisningen gjøre at de mestrer ut fra eget ferdighetsnivå. Da kan elevene finne en glede i å mestre aktivitet, og forhåpentligvis oppnå livslang bevegelsesglede. Samtidig peker Møller (2016) på at kroppsøvingfaget kan bidra til at elevene utvikler solidaritetsevne, ved at elever som mestrer godt kan akseptere elever som ikke mestrer like godt, på bakgrunn av ulike forutsetninger. En undervisningsform som vekter elevenes selvbestemmelse, motivasjon og indre glede kan dermed ha positiv innvirkning på elevenes dannelse. På samme måte peker Klafki (2001) på at hvis undervisningen skal være en læringsprosess, så må undervisningen kunne rettfærdiggjøres og planlegges i samhandling med elevene i selvbestemmelses- og

solidaritetsprinsippets betydning. Tilpasset opplæring er en viktig del av opplæringen, men kan denne tilpassede opplæringen gå på bekostning av utvikling av elevenes solidaritetsevne?

I henhold til Klafki (2001) skal undervisningen styrke og utvikle med- og selvbestemmelsen og solidaritetsevnen hos elevene (s.121). Når de antatt «beste» elevene får spille en aktivitet for seg selv, slipper de å tilpasse egne ferdigheter etter de andre og antatt «svakere» elever. I lys av Klafki kan selv- og medbestemmelse kun anerkjennes når de er koblet sammen med solidaritet, og blir de benyttet uavhengig av en solidaritetstanke, vil de kun bli stående som egoistiske krav. «*Det er viktig å lære å respektere at vi er forskjellige*», presiserer elev Aksel, som sammen med de andre informantene fremhever betydningen av å forstå og respektere ulikhet. Kroppsøvingsfagets dannelsesoppdrag handler i stor grad om å bidra til gjensidig toleranse, da ulikhet og holdninger i større grad blir fremtredende og synlig i et fag som kroppsøving, på bakgrunn av fysisk kontakt og bevegelse. Når nivådeling blir en fremtredende metode i forbindelse med ball- og idrettsaktivitet, virker elevene å miste holdninger og respekt tilknyttet ulikheter. De blir da med utgangspunkt i Klafki (2001) stående med mer egoistiske holdninger, uegnet for å være en aktiv deltaker i et demokratisk samfunn.

### **6.1.2 Solidaritet og sosial kompetanse**

Flere av informantene trekker frem det sosiale aspektet ved kroppsøvingsfaget som en sentral del av fagets formål. Solidaritet utfyller med- og selvbestemmelse, og Engebretsen (2016) hevder at å samarbeide krever at elevene har evne og forståelse for hva solidaritet, med- og selvbestemmelse betyr i praksis (s.105). Klafki (2001) peker på undervisningen som en sosial prosess, da elever og lærere har med seg ulike sosiale syn, fordommer, handlemåter og holdninger som forsterkes, undertrykkes og endres (s.19). I den forbindelse er Klafki tydelig på at den sosiale læringen bør få en bevisst og målrettet betydning i den demokratiske sosialoppdragelsen, i arbeidet med planleggingen av undervisningens mål og mening (s.19).

*«Kroppsøvingsfaget er nok det faget hvor en lærer sosialisering aller best, på både godt og vondt»* (Lærer Andrea). Sitatet indikerer overenstemmelse med hva både Engebretsen (2016) og Ommundsen (2013) mener om at kroppsøvingsfaget står i særstilling i henhold til andre fag, med tanke på å utvikle sosiale ferdigheter. Dette med bakgrunn i en bred læringsplattform og fysisk aktiv læring. Utdanningsdirektoratet (2016) viser til Garbarinos (1985) definisjon av sosial kompetanse, som sier sosial kompetanse er et sett av ferdigheter, holdninger og kunnskaper nødvendig for å mestre ulike sosiale miljø. Denne kompetansen gjør det mulig å

skape og vedlikeholde sosiale relasjoner som kan bidra til å fremme utvikling og økt trivsel. Kroppsøvingsfaget inkluderer begrep som fair play, samarbeid, inkludering og det å gjøre hverandre gode. Dette er begrep som kan bidra til å utvikle sosiale og personlige egenskaper vesentlig i et dannelsesperspektiv. Ifølge elev Hedda er det i større grad naturlig å snakke om sosiale egenskaper i kroppsøvingsfaget, på bakgrunn av at det foregår mer samspill enn i andre fag: «I klasserommet sitter man jo bare på en pult. En trenger ikke forholde seg til hverandre». Tar en Birch (2014) sitt synspunkt om innlæring av ferdigheter i betraktning, er det ikke nok å lese om sosiale ferdigheter, en må praktisere for å lære, noe en gjør i et praktisk fag som kroppsøving (s.29). Dette er også i tråd med hva Zoglowek (2006, s.14) sier om at dannelsen skjer i kroppens møte, håndtering og bearbeiding av omverden. Kroppen er derfor en eksistensiell danningsskapende dimensjon.

Når informantene blir bedt om å definere solidaritetsbegrepet trekker flertallet frem fair play og samarbeid. På mange måter virker det som fair play betraktes synonymt med solidaritet ut fra deres perspektiv. Fair play er en viktig del av fagets formål, hvor det presiseres at faget skal være en arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Flere av lærerne peker på at de presiserer for elevene at fair play er en viktig del av faget og vurderingen. Det samme gjelder betydningen av samarbeid. Unntaket er for øvrig Aleksander som trekker frem at elevene ikke bare skal forså begrepet, men også bearbeide og arbeide med fair play i praksis. I den sammenheng er det interessant å se hvordan hans to elever, Anna og Aksel, opplever sosialiseringaspektet, da Aleksander selv virker å være opptatt av det. Anna benevner ikke sosiale egenskaper i sin begrunnelse for faget, mens Aksel påpeker samarbeid, fair play og lagspill. Anna opplever lite fair play i undervisningen og sier det er liten grad av lagfølelse, på bakgrunn av manglende inkludering fra medelever. At fair play og samarbeid er viktige deler av solidaritetsbegrepet og kroppsøvingsfaget er det ingen tvil om, og elev Herman sier «det er bra at det nevnes at det er viktig, sånn at vi vet det». Men er det nok å kun presisere for elevene at det er viktig, sett i et dannelsesperspektiv?

Tar en Klafkis (2001) syn i betraktning er det ikke det. Med grunnlag i den formale dannelsen blir ikke eleven dannet ved å kun motta et bestemt innhold. Eleven blir dannet gjennom personlig utvikling hvor refleksjon, undring, dialog og innsikt er metoder som kan bidra til utvikling og modning. Sett i sammenheng med den kategoriale dannelsen må innholdet ha betydning for elevene, ta utgangspunkt i deres erfaringshorisont og ha begrunnelse i samtiden, men også i fremtiden gjennom eksemplarisk læring (Klafki, 2001). Det er derfor ikke nok å

kun presisere viktigheten av samarbeid eller fair play, noe den ulike oppfatningen av fair play blant Aleksanders elever Anna og Aksel tilsier. Kanskje hadde Aleksander lyktes bedre med sitt formål om at elevene skal arbeide med fair play begrepet i praksis, hvis begrepet ble reflektert rundt i enda større grad. Redelius et al. (2015) fant i sin studie at sannsynligheten for at elevene blir mer klar over læringsutbyttet, øker hvis refleksjon og læringsmål blir en del av undervisningen. Sett i et dannelsesperspektiv må kroppsøvlingslæreren åpne opp for refleksjon og bevisstgjøring av de sosiale egenskapene, ved å bruke kriterier ut fra undervisningens mål. Å reflektere omkring betydningen av empati, kommunikasjon, samhandling og solidaritet for samarbeid, kan være avgjørende for at elevene får en forståelse for hva samarbeid innebærer i konkrete situasjoner. I den forbindelse vil det være av betydning, sett ut fra Klafkis kategorial dannelse, at det blir reflektert rundt overføringsverdien av eksempelvis samarbeid. Først når innholdet får betydning for elevene, både i et nåværende og fremtidig perspektiv, får undervisningen en dannende effekt (Klafki, 2001). «Samarbeid er viktig i arbeidslivet» uttaler elev Aksel, en uttalelse som støttes av Gilje et al. (2018) som fremhever at arbeidslivet har behov for personer som kan samarbeide, løse oppgaver sammen og finne relasjoner.

Med utgangspunkt i Klafki (2001) skal dannelse gi barn og unge forutsetninger til å løse samtidens og fremtidens utfordringer. Dette betyr at undervisningen må ta utgangspunkt i den oppvoksende generasjons interesser, definert av Klafki som tidstypiske nøkkelspørsmål. Flere av lærerne peker på et samfunn som stiller stadig høyere krav til sosial kompetanse. I ny overordnet del står det at skolen skal bidra og støtte elevene i deres sosiale læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Ogden (2015, s.230) hevder det moderne samfunnet stiller like store krav til sosiale ferdigheter som lesing, skriving og regning. Haugstad (2011) viser til undersøkelser som sier at 70 % av faktorene som avgjør om en lykkes i arbeids- og privatliv, er forhold knyttet til sosiale ferdigheter (s.48). Lærer Aleksander påpeker at store deler av barn og unges sosiale relasjoner, opprettholdes gjennom kommunikasjon på sosiale medier. En undersøkelse gjort av Medietilsynet (2016) viste at halvparten av barn mellom 9 og 16 år bruker sosiale medier på daglig basis. Aleksander mener denne formen for kommunikasjon fører til at de mister grunnleggende pilarer av hva det handler om å være et menneske, sammen med andre. Stortingsmelding 28 viser til at den teknologiske utviklingen utfordrer vår evne til sosial samhandling (s.22). Å fungere godt sammen med andre er en viktig del av barn og unges opplevelser samt deres sosiale helse (Vingdal, 2014, s.14), og lærer Hanne mener et viktig mål med faget er å lære elevene å være trygge i sosiale settinger.

Ogden (2015) peker på at en avgjørende forklaring på hvorfor ungdom dropper ut av Vgs, er at skolen ikke i tilstrekkelig grad evner å forberede ungdom på arbeidslivets stadig økende krav til sosial kompetanse. Säfvenbom (2001) mener fremtidens samfunnsutfordringer krever en annen tilnærming til skolen og kroppsøvningsfaget enn tidligere. En må se på de utfordringer elevene skal møte og gi de den kompetansen de trenger (s.19).

I denne sammenheng er det nødvendig med didaktisk dyktige lærere som selv evner å se kroppsøvningsfagets dannelses kvaliteter, og dermed er i stand til å bidra til at elevene forstår de ulike sammenhenger. Informantene virker til en viss grad å se hvilke dannelses kvaliteter faget besitter, hvor alle trekker frem lag- og ballspill som aktiviteter egnet for å øve på solidaritet, sosial læring og fair play. Skole A benytter «åpen sal», hvor fire ballspill praktiseres for å se hvordan elevene opptrer i henhold til sosiale ferdigheter. At ball- og lagspill er arenaer egnet for læring av sosiale egenskaper, rimer godt med hva Engebretsen (2016) og Vinje (2018) sier om at konkurranse og lagarbeid gir gode muligheter for utvikling av sosial kompetanse. Lærer Aleksander og hans elev Aksel viser til at det er god sosialisering både «å være på et lag og tenke som et lag», noe også Rønholt og Peitersen (2008) trekker frem i den grad at omgang med regler, samarbeid og konflikter kan erfares på en lekende måte. Elev Hedda sier det er «viktig å lære at man ikke alltid må å være best, noen ganger taper man». Uttalelsen harmoniserer godt med hva Sæle (2017a) sier om at spenning ved konkurranser, mestring, vinnerglede, samhold og gode holdninger ved tap og seier er viktige dannelses kvaliteter (s.171). På samme måte som Birch (2014) mener en ikke kan lese om sosiale ferdigheter, hevder Sæle (2017a) at du ikke kan lese deg til å bli en moralsk spiller. En må praktisere for å lære, noe kroppsøvningsfaget er en egnet arena for. Elev Hedda etterlyser likevel et større fokus på de sosiale egenskapene i faget, og mener solidaritetsaspektet er viktig, da «det alltid er noen som er gode og ikke gode, også må man likevel få det til å fungere».

At kroppsøvningsfaget kan imøtekomme solidaritetsaspektet, er i overensstemmelse med hva Engebretsen (2016) sier om at konkurranse og lagarbeid gir gode muligheter for å utvikle solidarisk atferd. «Alle har sine styrker og svakheter», hevder elev Hedda, noe som understøtter Møllers (2016) tanker om at solidaritetsbegrepet kan imøtekommes ved å rettes mot forståelse av egen rolle i et sosialt fellesskap gjennom respekt, fair play, empati og å gjøre andre gode (s.162). Også Ommundsen (2013) peker på at å forholde seg til regler, normer og samtidig oppføre seg sosialt akseptabelt anses som viktig. Lærer Hanne fremhever betydningen av å være en god medspiller, og mener som Engebretsen (2016) at fair play er en

god tilnærming for å utvikle evnen til med- og selvbestemmelse og solidaritet, da utøvelse og forståelse av fair play er en form for demokratitrening. Lek og lagspill er egnede arenaer, da med- og selvbestemmelse betinger solidaritet, hvor solidaritet handler om å ta ansvar for alle i et fellesskap (Engebretsen, 2016, s.112). Elev Aksels uttalelse om at «*når vi spiller volleyball er det viktig å hjelpe de som ikke har spilt så mye. Alle er ikke like gode og det må vi lære*», indikerer at han evner å praktisere solidaritetsaspektet i praksis. Aksel understøtter med dette Møller (2016) som fremhever solidaritetsaspektet ved at elever som mestrer godt kan akseptere de som ikke mester like godt, på bakgrunn av ulike forutsetninger. På denne måten kan faget bidra til at elevene utvikler solidarisk atferd og demokratisk sosialoppdragelse, sett ut fra Klafkis (2001) perspektiv. Lærerens utfordring blir å gjøre det meningsfulle i faget eksplisitt for eleven, under de forutsetninger eleven lever i (Säfvenbom, 2001).

Dette betyr at selv om fagets egenverdi er tuftet på allsidig bevegelseskompetanse, bør læreren bevisstgjøre elevene på betydningen av sosial kompetanse (Engebretsen, 2016; Ommundsen, 2013). Lærer Hanne påpeker at kroppsøvningsfaget og ball- og lagspill fremmer andre relasjoner, som gjennom aktivitet gir større dimensjoner på hvem eleven er. I lys av Rønholt & Peitersen (2008) bidrar derimot ikke idrett, ballspill og konkurranse automatisk til sosial læring. Skal innholdet ha pedagogisk betydning, og skal en oppnå kvalitet i undervisning som inneholder ballspill og konkurranse, så må de sosiale læringsprosessene prioriteres (s.220). Møller (2016) peker i den sammenheng på at det i aktiviteter som vektlegger respekt, konkurransementalitet og samarbeid, bør gjennomføres samtaler og refleksjoner i forkant, underveis og i etterkant av undervisningen for å fremme læring i et dannelsesperspektiv (s.167). Refleksjonen kan bidra til å løfte frem dannelsesperspektivet og legge til rette for allmenndannelse, sett ut fra Klafkis (2001) perspektiv. Med utgangspunkt i informantene virker denne refleksjonen å bli utelatt til fordel for aktivitet, noe jeg vil komme tilbake til under kapittel 6.3. Lærer Hanne påpeker at faget ikke handler om «*å spille en kamp å se på idretten og teknikken*». Samtidig er idrett i form av lagspill, konkurranse og innlæring av ferdigheter en velegnet arena for utvikling av solidarisk atferd, samsvarende med Klafkis dannelsesmål: medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001). På bakgrunn av dette er det nærliggende å antyde at utvikling av sosiale ferdigheter og kompetanse, basert på elevenes forutsetninger med utgangspunkt i endelige kompetansemål, kan ses på som et av flere mål for faget, og et delmål på veien mot elevenes allmenndannelse (Vinje, 2018).

Skolen er samfunnets viktigste bidrag til å utvikle barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv, i dagens-og fremtidens mangfoldige og demokratiske samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2016). I lys av Klafki (2001) skal målforståelsen i skolen avspeile hva som anses som viktig læring. Hvis evnen til med- og selvbestemmelse og solidaritet skal tilegnes og anses som viktig, må læreren gi egenskapene verdi ved at de inngår i den faglige vurderingen. Sett ut fra informantene blir evnene viet relativt liten oppmerksomhet, noe som kan tyde på et noe snevert syn på kroppsøvingfaget som et dannelsesfag, sett ut fra Klafkis (2001) perspektiv. I formålet for faget står det at kroppsøvingfaget skal være et almindannende fag, et mål som må tas på alvor. I lys av Klafki (2001) må en sørge for at utvikling av de tre sentrale verdiene er det grunnleggende i faget, ikke bare på papiret, men som en del av den faglige, hverdagslige praksisen som fører til helhetlig, kategorial dannelse (Klafki, 2001). Ut fra Klafkis (2001) medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet er prosessen frem mot resultat den betydningsfulle delen. Dannelsesperspektivet gir mening til all pedagogisk virksomhet, og er nødvendig hvis livslang læring og pedagogiske anstrengelser ikke skal føre til usammenhengende enkeltaktiviteter. Ved å fokusere på sosial kompetanse og solidaritet forberedes elevene på å mestre de krav og forventninger fremtidens samfunn vil stille dem. De får utfordret holdninger både ved samarbeid og solidaritet, samt å yte sitt beste alene og sammen med andre (Brattenborg og Engebretsen, 2013, s.123). Lærer Andrea sin uttalelse om at *«hvis du mestrer kroppsøvingfagets innhold, så mestrer du også mye annet i livet»*, tydeliggjør fagets betydningsfulle rolle i arbeidet med den sosiale kompetansen.

## **6.2 Kroppslig og fysisk danning**

Birch (2014) spør hvorfor vi i skolen har en så stor tro på at innlæring av ferdigheter bør skje ved å først lære teori (s.25). I samsvar med Birch (2014), innebærer Klafkis (2001) forståelse av allmenndannelse at skolens undervisning og virksomhet også må ha læringsfokus på andre arenaer enn det kognitive. Elevene må også møte kroppslige og praktiske utfordringer. Dannelse som didaktisk begrep skal bidra til at undervisningen utfordrer elevene kognitivt, kroppslig, praktisk og sosialt. Klafki (2001) fremhever gjennom sin kategoriale dannelse, en allsidig dannelse, et perspektiv som sammenfaller med kroppsøvingfaget. Den allsidige dannelsen inkluderer kroppslig dannelse, med et bredt utvalg av fysisk-motoriske ferdigheter. Som poengtert i teoridelen tar fysisk aktiv læring utgangspunkt i et helhetlig menneske- og læringssyn, hvor elevene lærer med hele seg. Lærer Aleksander påpeker at kroppsøvingfaget *«er det eneste faget hvor både hode og kropp skal være i bevegelse hele tiden»*. Kroppsøving

har fysisk aktivitet og bruk av kropp i sentrum for læring, og Ommundsen (2016) mener det ligger et ubrukt potensial for fysisk aktiv læring som gjennomgående pedagogikk i skolen (s.161). Lærer Håvard mener en «ikke bare kan lese seg til kunnskap, en må erfare kroppslig også, da kan en lære ting på en god måte». Håvard understøtter med dette Birch (2014) som mener det ikke er nok å lese om eksempelvis sosiale ferdigheter: En må praktisere for å lære, noe en gjør i et praktisk fag som kroppsøving. (s.29). Lærer Andrea påpeker betydningen av å lære hvordan kroppen fungerer, og hvordan den kan brukes «på en best mulig måte for å lære, enten i det sosiale livet eller kroppsøving». Peter Arnold, referert til i Ommundsen (2014), peker i likhet med Andrea på fagets kjerne som læring i bevegelse. Bevisstgjøring, bevegelseslæring og selvrefleksjon som skapes i bevegelse, representerer fagets egenverdi og allmenndannende del (Ommundsen, 2014, s.105). Når lærer Aleksander uttaler at det i kroppsøvingsfaget «handler om å ha et godt forhold til egen kropp og finne ut hva en kan bruke sin kropp til», fremmer han ikke bare Ommundsen (2008; 2014) og Klafki (2001), men peker også i retning av Whiteheads (2014) physical literacy. Ifølge Whitehead er det utvikling av variert bevegelsesplattform eller menneskets evne til kroppsliggjøring, som gir individet tillitt, kunnskap, motivasjon og kroppslig kompetanse til å ta ansvar for å opprettholde en fysisk aktiv livsstil.

Vingdal (2014) viser til Dewey, som påpeker at det er kroppen som først opplever og forstår. Vi må erfare før vi kan analysere erfaringen, og erfaringen er et resultat av samspillet mellom barnets aktivitet og resultatene av aktiviteten, slik det fremstår fra det fysiske materiale og de sosiale omgivelser. Elev Hedda tydeliggjør dette ved å si at hun ikke tenker på at hun skal lære noe i kroppsøvingsfaget: «Det er litt mer sånn at jeg plutselig har lært noe, også var det kjekt samtidig». Dette rimer godt med Birch (2014) som hevder ferdigheter blir fleksible ved fysisk aktiv læring. Zoglowek (2006) mener kroppslig erfaring må anses som grunnleggende, med bakgrunn i at kroppslig bevegelse er den første utforsknings- og utviklingsaktiviteten barnet møter. Sammen med de andre informantene peker Hedda på kroppsøvingsfaget som et fag hvor det foregår enn «annen» type læring. De synes læring er vanskelig å konkretisere i faget, «fordi det føles jo ikke helt som om man lærer». Læring er et komplekst fenomen, hvor læring i kroppsøvingsfaget anses som praktisk kunnskap. Praktisk eller taus kunnskap kan være vanskelig å dokumentere og sette ord på. Det betyr at å stille spørsmål ved hva elevene har lært, ikke nødvendigvis gjenspeiler hva de faktisk har lært. Som Nyberg & Larsson (2012) påpeker, vil elevene antageligvis likevel ha lært noe ut fra en forståelse av den praktiske kunnskapens egenart.



«Du trenger ikke pugge noe i gymmen, men du kan lære litt mer og ting du likevel har bruk for» (Elev Hedda). Uttalelsen peker i tråd med Ommundsen (2013; 2016) på at kroppslig bevegelse gir mulighet for genuine erfaringer, erkjennelse og læring: En læring som ikke kan erstattes av teoretisk-kognitiv form for læring. Zoglów (2016, s.16) hevder kroppens kategoriale dannelsesverdi kun kommer til uttrykk ved å fokusere på fagets egenverdi. Han finner støtte hos Ommundsen (2008) som mener kroppens dannelsesverdi kommer til uttrykk ved at faget fokuserer på kroppslig ferdighet og kunnskap, altså læring i bevegelse. I tråd med Birch (2014) poengterer elev Hedda at «en kanskje lærer bedre i aktivitet enn når en sitter på en pult». Han hevder den kognitive refleksjonen ikke går forut for handling når barn lærer, de handler fysisk og da kommer fleksibiliteten (s.35). Elev Herman uttaler at fysisk aktiv læring er en god måte å lære på, da en mister aspektet «*hvor du føler du gjør tingene for å lære. Du gjør det fordi det er gøy, og da lærer du mye lettere*». Dette betyr at selv om den praktiske læringen ikke fremkommer i elevenes svar, så kan de ha hatt læringserfaringer og lært noe. Derfor kan det i kroppsøvingsfaget være vanskelig å forene forskning og praksis, gjennom en ensidig akademisk forståelse av kunnskap (Nyberg & Larsson, 2012).

Ommundsen (2014) mener kroppsøvingsfaget forstått som fysisk aktiv læring, med vekt på tilegnelse av fysisk-motoriske ferdigheter og bevegelseskompetanse, forsvaret en plass på timeplanen i seg selv (s.110). Lærer Aleksander peker i likhet med Ommundsen (2014) på betydningen av å samhandle i fysisk aktivitet. Fysisk aktiv læring bygger på det sosiokulturelle læringsperspektivet, og tar utgangspunkt i at læring skjer i både sosiale- og kulturelle sammenhenger, hvor eleven er aktiv i læringen (Vingdal, 2014). Fenomenologen Maurice Merleau-Ponty, referert til i Vingdal (2014), viser til viktigheten av motorisk ferdighet for å samhandle og lære sammen med andre (s.39). Han hevder at vi er vår kropp: All livsmestring og kroppslig læring skjer via kroppen og preges av våre kroppslige erfaringer (Vingdal, 2014, s.39). Lærer Aleksander hevder kroppsøvingsfaget «*handler om forståelse av kropp og læring i å berøre og arbeide kroppslig med andre*». Han peker i tråd med Merleau-Ponty og Ommundsen (2016) på at bevegelseslæring og fysisk-motorisk kompetanse er viktige aspekter ved den fysiske danningen i skolen, og kan ses på som egenverdien av fysisk danning (s.140). Når lærer Hanne sier kroppsøvingsfaget og fysisk-motorisk kompetanse er «*en grunnstein for at du skal fungere i livet*», støtter hun Ommundsen (2016) som hevder den fysiske danningen, inkludert refleksjon, er kompetanse avgjørende for deltakelse i spill og lek. Samtidig kvalifiserer den for samfunnsdeltakelse i vid forstand, til livsmestring og demokratisk deltakelse (s.142). Ommundsen (2016) og lærer Hannes refleksjoner omkring

fysisk-motoriske kompetanse peker dermed i retning av Klafkis (2001) kategoriale dannelse, hvor innholdet i undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes erfaringshorisont, og ha begrunnelser i deres samtid og fortid gjennom eksemplarisk undervisning.

Lærer Hanne sier «*mestring av egen kropp og bevegelse er sentralt for å mestre eget liv*». Hanne peker med dette i retning av Klafki (2001) og Whitehead (2014) som forstår kroppslig dannelse som individets tilegnelse av allsidig og variert fysisk-motorisk ferdighet, sammen med et positivt syn på egen kropp. I lys av Klafki (2001) utgjør bevegelseskompetanse en selvstendig dimensjon ved skolens dannelsesoppdrag ved at den inngår i allmenndannelsen (s.71). Lærere som evner å legge til rette for utvikling av physical literacy eller kroppslig dannelse hos sine elever, kan sies å ha en undervisningsform som i tillegg til kroppslig kompetanse skaper motivasjon og tillitt. Lærer Aleksander er bevisst på å arbeide med berøring. Han benytter øvelser som innebærer «*å holde hender, balansere, koordinering, tillit og samarbeid*». Aleksanders uttalelse sammenfaller dermed med Whiteheads (2014) physical literacy, men peker også i retning av Standals (2015a) movement literacy. Standal (2015a) viser til Whiteheads (2014) forståelse av begrepet «poise», som i tråd Aleksander omhandler koordinasjon, bevegelighet, presisjon og balanse. Standal (2015a) mener «poise» kan brukes som et uttrykk for eksistensiell kroppslig erfaring. Ved å vektlegge den levde erfaring av å være i bevegelse, kan en få frem et bidrag fra fenomenologien i kroppsøvingsdidaktikken: At erfaring er en kvalitativ størrelse en ikke kan ha mer eller mindre av (s.12). Med dette mener Standal (2015a) at en subjektiv kroppslig erfaringsforståelse ikke er en kvantitativ erfaring. Lærer Aleksander arbeider med dette ved å gjøre elevene bevisst på egen kropp, uten å bli utstilt. Han sier at «*hvis jeg starter med å utstille de manglene elevene har, så mister jeg tillitten til elevene selv og deres tillitt til at kroppsøvingsfaget kan gi dem noe*».

Whitehead (2014) omtaler kroppslig dannelse som at hvis du er «physical literate», så fører det med seg positive ringvirkninger, blant annet utvikling av motivasjon og selvfølelse. Sammen med Klafki (2001) er hun opptatt av å utvikle gode fysisk-motoriske ferdigheter, kompetanse ut fra egne forutsetninger og en positiv opplevelse av egen kropp for å leve et rikt liv. Dette kan ligne på kroppsøvingsfagets formål om å utvikle mestring og livslang bevegelsesglede, hvor elevene ut fra egne evner skal utvikle et bredt bevegelsesreportoar og lære å bruke disse i ulike sammenhenger (Vingdal, 2014, s.16). Lærer Hanne peker i den forbindelse på betydningen av å være sterk motorisk, og understøttet med det Engebretsen (2016). Engebretsen (2016) mener et bredt spekter av fysisk-motoriske ferdigheter, som gjør

elevene motivert for å være fysisk aktiv, kan gjøre dem i stand til å delta i samfunnets kulturelle aktiviteter som idrett, dans og friluftsliv (s.104). Ommundsen (2016) hevder mestring av fysisk-motoriske ferdigheter er en inngangsbillett til deltakelse i spill, lek og idrett, hvor det med økende alder vil stilles høyere krav til motorisk ferdighet for å oppnå inklusjon, sosial aksept og deltakelse. Lærer Hanne påpeker at *«en svakere motorisk elev raskt vil falle utenfor de sosiale arenaene med aktivitet»*, og støtter dermed Vingdal (2014) som viser til at å fungere godt sammen med andre er en viktig del av barn og unges opplevelser og sosiale helse (s.41). Også Whitehead (2014) mener utvikling av kroppslig kompetanse er viktig for elevenes motivasjon og selvfølelse, noe som betyr at en elev med god motorikk vil kunne oppleve større trygghet og selvsikkerhet enn en svakere motorisk elev. På bakgrunn av dette kan en si at faktorene i et helhetlig læringssyn, altså fysisk, psykisk og sosialt påvirker hverandre, i dette tilfellet motorisk-sosialt (Vingdal, 2014).

Lærer Aleksander påpeker at bevisstgjøring omkring egen kropp og kroppslig danning er av stor betydning, da elevene i dag *«bare er vant til å sitte på Youtube og samhandle med andre over nett»*. Aleksanders refleksjoner støttes av Ommundsen (2016) som mener den fysiske danningen som en del av skolens oppdrag er av enda større betydning i dagens samfunn, hvor unge er omgitt av et miljø som inviterer til innaktivitet (s.140). Ommundsen (2016) hevder god motorikk får større betydning for et aktivt liv med økende alder. Barn og ungdom er i større grad enn små barn i stand til å trekke slutninger om at utilstrekkelig egenkapasitet er årsaken til at en ikke er jevnbyrdig i sosial sammenligning med andre i lek, spill, idrett og annen bevegelse. Dette samsvarer med hva lærer Håvard sier om at *«det kan oppleves sårt for en svakere motorisk elev å delta i kroppsøvningsfaget og i fysisk aktivitet»*. Samtidig peker det i retning av Whiteheads (2014) physical literacy og fagets formål om livslang bevegelsesglede. Dette ved at motoriske ferdigheter og god bevegelseskompetanse i vid forstand representerer en viktig kapital for fysisk aktivitet og videre motorisk læring, både på og utenfor skolen (Ommundsen, 2016). Redusert motorikk kan bidra til redusert fysisk form, fysisk passivitet og hindre deltakelse i fysisk aktivitet både på skole og fritid, også benevnt av Ommundsen (2016) som den negative utviklingsspirale. I tråd med lærer Hanne som sier *«mestring av egen kropp og bevegelseskompetanse er sentralt for å mestre eget liv»*, kan kroppsøvningsfaget bidra til å kompensere for den negative utviklingsspiralen ved å fokusere på motorisk læring. På den måten kan faget ivareta sitt fysiske dannelsesoppdrag (Ommundsen, 2016).

Lærer Hanne mener kroppsøvningsfaget er en egnet arena for å arbeide med motorisk trening, og sier det handler om å gjøre eleven trygg, «*da blomstrer de mer*». Hanne støtter med dette Ommundsen (2016) som hevder faget kan gi kunnskap, innsikt og kroppserfaring som ikke kan læres teoretisk ved å lese eller høre om det. Barn har behov for kroppslige erfaringssituasjoner, da er de selv aktører hvor kroppslig dannelse via motorisk læring gjøres mulig (Ommundsen, 2016, s.144). Vinje (2016) sier den fysiske-motoriske kompetansen elevene tilegner seg i faget er viktig for å styrke helsen i et langsiktig perspektiv, og tilrettelegger for at eleven får kunnskap, erfaringer og modenhet til å møte utfordringer på en praktisk, personlig og sosial måte. Lærerinformantene Hanne og Håvard hevder «*god motorikk kommer til gode i så mye annet i livet og elevene er heldig som har kroppsøving i tretten år*». De forsterker med dette Ommundsen (2013) som mener ungdom som skal mestre situasjoner på skolen og ellers i livet, trenger velutviklede fysiske-motoriske ferdigheter på lik linje med lesing, skriving og matematikk (s.1). Å mestre kroppen ut fra egne forutsetninger har betydning for positiv kroppsbevissthet, selvverd og selvtillit. Det er viktig for å samhandle med andre og for å ha lyst til å bruke kroppen, samt være fysisk aktiv på skolen, utenfor skolen og gjennom livet (Vingdal, 2014, s.16). Dette harmoniserer med Klafkis kategoriale dannelse hvor det er først når innholdet får betydning for elevene, både i et nåværende og fremtidig perspektiv, at undervisningen får en dannende effekt.

Ommundsen (2008) mener kroppen er en innfallsport til læring, hvor individet gjennom kroppen kan erfare, oppleve og lære. Slik blir kroppen likestilt med kognitiv/teoretisk læring, og inviterer til et helhetlig syn på hvordan læring finner sted. Kroppsøvningsfaget innehar store deler av den fysiske-motoriske utfoldelsen, og er i den grad et av få fag som kan bidra til kroppslig dannelse. Dette med bakgrunn i at fagets egenverdi er tilknyttet fysisk aktiv læring. Elev Hedda sier «*gymsen er annerledes, i klasserommet sitter man bare på en pult. En trenger ikke å forholde seg til hverandre*». Ifølge Ommundsen (2008) er det ved å ivareta og løfte frem kroppslig læring, at faget får en dannende effekt. Når eleven opplever bevegelses- og mestringsglede og økt fysisk-motorisk kompetanse som øker egen kroppsbevissthet, kan det bidra til å styrke den kroppslige dannelsen (Vinje, 2016, s.18). Lærer Hanne påpeker at «*det er viktig at kroppsøvningsfaget får holde på sin egenart, fysisk aktiv læring*». Dette kan bidra til å styrke fagets relevans ovenfor de andre fagene i skolen, hvor teoretisk læring er det fremtredende. Det er viktig å ikke glemme fagets allmenndannende kjerneverdi. Kroppsøvningsfaget er ansvarlig for at eleven skal øve og lære å ha tiltro til egen fysiske-motorisk kompetanse, noe som får betydning for fagets innhold og måten det undervises på

(Vindal, 2014, s.16). Hvis en planlegger med utgangspunkt i at elevene skal utvikle allmenndannelse hvor physical literacy inngår i den kroppslige kompetansen, kan kroppsøvningsfaget legge til rette for kategorial dannelse (Klafki, 2001; Whitehead, 2014).

### **6.3 Betydningen av refleksjon**

I likhet med tidligere forskning gjort av Nyberg og Larsson (2012), Borgen og Engelsrud (2015), Redelius et al. (2015) og Aasland og Engelsrud (2017), peker elevinformantene på kroppsøvningsfaget som et fag med fokus på aktivitet fremfor læring, bevegelseskompetanse og refleksjon. Undring, refleksjon, dialog og innsikt kan forstås som modning, utvikling og forming. For at begrepene skal få innpass i faget, må det vektlegges en prosess som gir et ønsket resultat (Dale, 2001, s.184). Elevene må arbeide med innholdet (det materiale) på en slik måte at de får innsikt (det formale) i det som skal læres. Med utgangspunkt i Klafki (2001) vil dette påvirke lærerens didaktiske forståelse av hvordan innholdet best mulig formidles til elevene.

Det materiale dannelsesaspektet vil alltid være til stede i en læreplan, da det vektlegger den kunnskapen skolen skal formidle til elevene. Der den materiale dannelsesstenkningen sier det ikke er nødvendig å reflektere eller samtale med andre for å tilegne dannelse, peker den kategoriale dannelsen, som kombinerer den materiale og formale, på at læringsprosessen er det sentrale. Innholdet i seg selv er ikke utviklende og dannende, men mottakelsen og bearbeidingen av stoffet (Klafki, 2001). Problematisk med den materiale dannelsen er derfor at ikke all kunnskap har en dannende effekt: Å pugge muskelgrupper fører ikke nødvendigvis til dannelse. En vil stå ovenfor et utvelgelsesproblem, hvor det i et samfunn alltid vil være motstridende meninger om hvilken dannelse elevene skal motta, noe vi fikk bekreftet gjennom legitimeringsdebatten våren 2018. Det som skiller den materiale dannelseskategorien fra skolen, er at innholdet ikke kun kan gis gjennom at læreren er formidler av dannelsen eleven skal motta, i ren subjektuavhengig form. Med dette mener Klafki (2001) at en ureflektert behandling av innholdet kommer til kort, da dannelse ikke direkte kan overføres eller påtvinges, men skjer ved tilegnelse gjennom individuell aktiv virksomhet. Dette tilsier at den materiale dannelsen ikke alene vil være tilstrekkelig for en helhetlig forståelse: Det er behov for ettertanke eller refleksjon for å fullføre læringsprosessen (Klafki, 2001; Illeris, 2012).

Kroppsøving som skolefag skal bidra til innsikt, forståelse, kritisk tenkning, dialog og refleksjon. Begrepene sammenfaller med Klafkis (2001) dannelsesstenkning som fremhever

refleksjon og kritisk tenkning som viktig for å opprettholde et demokratisk samfunn. Dette taler for at når det i læreplanen står at elevene skal få «innsikt, grunngje, drøfte, vurdere og gjøre greie for» (Utdanningsdirektoratet, 2015), betyr det en reflektert holdning til faget. Det krever noe mer enn kunnskapstilegnelse og en passiv elev (material dannelse). Begrepene krever at elevene får dypere forståelse av både handlinger og innhold, altså refleksjon over hva som praktiseres i kroppsøvningsfaget. Lærerne virker i liten grad å benytte refleksjon i faget, og bruken av refleksjon synes å ha sammenheng med hvilke aktiviteter undervisningen består av. Refleksjon virker å benyttes i forbindelse med et helseaspekt, hvor det synes viktig å ha samtaler omkring fordelene ved fysisk aktivitet og trening. På en annen side kan deres bruk av refleksjon sett i et lengre perspektiv, sammenfalle med Whiteheads (2014) physical literacy, som sammen med Klafki (2001) peker på betydningen av å utvikle fysisk-motoriske ferdigheter, kompetanse ut fra egne forutsetninger og en positiv opplevelse av kropp for å leve et riktig liv. Når Whitehead (2014) fremhever «kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler», er det i tråd med hva Andrea sier om at *«elevene skal forstå hvorfor det er viktig å være i aktivitet: jeg spør om de ønsker å bli gamle når de er 50 eller vil de vente til de er 80 år?»*. På bakgrunn av dette er også refleksjon omkring helse og trening en viktig del av dannelsesaspektet ved kroppsøvningsfaget.

Med utgangspunkt i Engebretsen (2016) og Møller (2016) bør det også legges til rette for refleksjon omkring egenskaper som solidaritet, empati, juks, fair play og respekt. Å reflektere er sentralt i skolens forankrede dannelsesideal, samt viktig som en del av fagets formål og nytt kompetansebegrep (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). For å bli en aktiv deltaker i et demokratisk samfunn, hevder Klafki (2001) elevene må tilegne egenskaper som kritikk, selvkritikk, argumentasjon, sammenhengende tenkning og empati. Dette imøtekommes ved å aktivt reflektere over med- og selvbestemmelse og solidaritet gjennom fysisk aktiv læring (Engebretsen, 2016, s.112). Informantene har refleksjoner om solidaritet i form av fair play-begrepet, hvor lærer Hanne viser til at *«hvis det er noe med fair play, da stopper vi hvis regler ikke følges»* og Andrea sier hun *«tidvis poengterer fair play»*. Tatt i betraktning virker det som Andrea og Hanne er opptatt av å poengtere for elevene at fair play er viktig, men refleksjonen uteblir. I lys av Piaget skaper denne poengteringen trolig lite læring, da det er den akkomodative prosessen med refleksjon som er vesentlig for læring og utvikling (Imsen, 2014). Dette støttes av Møller (2016) som peker på at en i aktiviteter som vektlegger konkurransementalitet, respekt og samarbeid bør gjennomføre samtaler og refleksjon i forkant, underveis og i etterkant av aktiviteter for å fremme læring i et dannelsesperspektiv.

Elevene virker å ha lite erfaring med refleksjon i kroppsøvningsfaget. Det interessante er at de er samstemte også når det gjelder et ønske om mer refleksjon i undervisningen. Elevene Anna og Hedda tror refleksjon kan føre til større forståelse og praktisering av eksempelvis fair play. Dette samsvarer med forskningen gjort av Redelius et al. (2015), som fant at sannsynligheten for at elevene ble mer klar over læringsutbytte i faget, økte hvis læringsmål og refleksjon ble en del av undervisningen. Motstridende er det da at lærerinformanter hos Redelius et al. (2015) og i min studie, uttrykker at de ikke ønsker å bruke for lang tid på å forklare mål og reflektere sammen med elevene. De begrunner det med at de ikke vil komplisere noe, når elevene vil være aktive. Gjennom lærer Håvard får jeg bekreftet noe av det samme: Han ønsker ikke å avbryte aktiviteter i klasser hvor det flyter fint, for å reflektere eller samtale med elevene. Dette stemmer for øvrig også overens med hva hans elev Herman sier om at *«folk i klassen oppfører seg ganske greit i gymmen, så da føler jeg ikke det behov for å stoppe å reflektere»*. Standal (2105a) fremhever betydningen av en induktiv undervisning, hvor læreren skal forstå elevenes erfaringer og samtidig hjelpe de videre ved å stimulere til refleksjon over egne erfaringer (s.13). Whitehead (2014) peker gjennom sitt physical literacy begrep på «kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter». Dette betyr ikke at undervisningen må avbrytes slik flere virker å være engstelig for, men det vitner om at diskusjon og refleksjon bør inkluderes i aktiviteter for at faget skal fremtre som et tydeligere dannelses- og læringsfag.

Aasland og Engelsrud (2018) mener undervisningen skal gjøre at elevene opplever kroppslig meningsfull læring over tid, hvor de kan reflektere over seg selv og egen læring. Ifølge Nyberg & Larsson (2012) er beskrivelser og refleksjoner i øvingsarbeidet i seg selv en nødvendig kompetanse. Øvelse og refleksjon over utfordringer kan bidra til dybdelæring og bevegelsesglede i et langsiktig perspektiv (Aasland & Engelsrud, 2018). At elevene synes å gå glipp av denne formen for læring tyder på at dannelsesperspektivet settes til side. Når lærerne vier liten tid til refleksjon, vitner det om at de anser det som lite vesentlig for læring og dannelse. I lys av Rønholt & Peitersen (2008) tilfører refleksjon de kroppslige læringsprosesser og praksis en ytterligere dimensjon, og er en forutsetning for at elevene utvikler forståelse for at det de lærer i faget kan anvendes etter endt skolegang. Dette peker i retning av Klafkis (2001) kategoriale dannelse, hvor dannelse skjer når undervisningens innhold får betydning for elevenes livserfaring og knyttes til fundamentale erfaringer (s.18). Ved å eksempelvis ta utgangspunkt i betydningen av gjensidig respekt, i kroppsøvningsfaget gjennom å utøve fair play eller å akseptere meningsbrytninger, kan faget bli en arena for å

trene på å diskutere, reflektere eller samtale om slike erfaringer. Brukes kroppsvøingsfaget som en slik arena åpnes innholdet for elevene, og blir det gjort med utgangspunkt i elevenes erfaringer, er det i tråd med Klafkis formale dannelseskategori: Innholdet har ingen egenverdi, men blir gjeldende først når det bidrar til utvikling. På en annen side gir elevene uttrykk for at de ønsker mer refleksjon i faget, de setter ord på hvorfor og de har tanker omkring fagets praktisering og innhold, hvilket kan anes som refleksjoner. At elevene har lite erfaring med refleksjon i undervisningen, betyr derfor ikke nødvendigvis at de ikke reflekterer alene.

Imsen (2014) viser til Piaget, og trekker frem den akkomodative prosessen som vesentlig for læring og utvikling. Skal perspektivene tas i betraktning, kan en si at når læreren ser bort fra refleksjon, og avslutter undervisningen uten noen nevneverdig ettertanke, vil elevene sannsynligvis miste muligheten til å sette i gang den akkomodative prosessen eller refleksjonsprosessen. Elevene utvikler ikke kompetanse ved å kun spille hjørnefotball og ha sirkeltrening. Refleksjon er nødvendig både før, under og etter aktiviteten hvis kategorial dannelse og læring skal inntreffe (Klafki, 2001; Rønholt & Peitersen, 2008). Ved å benytte refleksjon i faget knyttes innholdet sammen med storsamfunnet, i tråd med Klafki og skolens dannelsesmål. Hvis kroppsvøingsfaget skal ha en dannende effekt, må elevene vite hva som er mål og hensikt med undervisningen, ikke bare *hva* de skal gjøre. Med utgangspunkt i Larsson og Karlefors (2015) vil aktivitetene da ligne «looks-like», og sett i lys av Klafki vil ikke undervisningen ha en dannende effekt. «Learning by doing» er altså viktig, men kanskje enda viktigere er «and reflecting upon it» (Børresen, 2016, s.89).

Aasland og Engelsrud (2017) hevder at å gjøre faget til et «snakke- og refleksjonsfag» vil bryte med tradisjoner og perspektiver som er så integrert blant lærere, at både lærere (og elever) vil fortsette å «gjøre» og tolke innsats i den formen vi ser i dag. Å forstå faget med utgangspunkt i den materiale danningen er på mange måter enklest for lærerne, da det er lettere å måle eller vurdere kunnskap som er gitt på forhånd. Med utgangspunkt i informantene, blir samtale og refleksjon ansett som «unødvendig prat», hvor denne praten ikke vurderes som læring, da en tilsynelatende ikke ser resultater fortløpende. Dette kan indikere at lærerne tolker læreplanen ut fra den materiale dannelseskategorien. Ifølge Engebretsen (2016) er det om en tilrettelegger for refleksjon eller ikke, som er avgjørende for om undervisningen får en dannende effekt. Via elev Anna får jeg bekreftet at bruken av refleksjon virker å ha en sammenheng med hvilken lærer som underviser, noe som samstemmer med hva Midstunstad & Willbergh (2010) sier om at didaktikk er refleksjon



omkring hvordan en velger et innhold som gir betydning for elevene (s.11). Det gjøres et utvalg med utgangspunkt i at verden er mangfoldig og kaotisk, hvor elevene ser fagets undervisning i sammenheng, gjenkjenner seg i det og gjør det til sitt eget. Det er dette som beskriver hvordan elevene tar stilling til innholdet i skolen. I tråd med Klafki (2001) er det refleksjon som gjør kunnskapen utviklende og dannende. En elev som kun aksepterer innholdet i en kontaktløs, ren form, vil ha utfordringer med å opptre som en aktiv samfunnsborger, et mål både Klafki (2001) og ny overordnet del fremhever som viktig.

I likhet med Klafki (2001) mener Gilje et al. (2018) at dybdelæring forutsetter at fagstoffet settes i en relevant og forståelig sammenheng. Som pekt på i kapittel 3.0 kan begrepet synes å sammenfalle med Klafkis formale og kategoriale dannelse, hvor refleksjon anses som sentralt. Elev Hedda sier «*det er fint å snakke om læring (..)*». Ny overordnet del viser at skolen skal bidra til bevissthet og refleksjon over egen og andres læring. Når elevene forstår egne læringsprosesser og faglige utvikling, vil det gi mestringsfølelse og selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Fagfornyelsen med fokus på dybdelæring fremhever at elevene skal utvikle forståelse for begrep og sammenhenger. De skal forstå hvordan enkeltdeler av læring utgjør en helhet, og hvordan dette kan overføres til andre situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017). Engebretsen (2016) sier en må velge et innhold som gir mening for elevene, hvor innholdet får mening når de kan bruke det de lærer. Dette harmoniserer med Klafkis (2001) kategoriale dannelse, hvor elevene gjennom eksemplarisk undervisning kan forstå det samfunn og kultur de lever i. De kan tilegne forståelse for fagets kjerneelement som muliggjør refleksjon, problemløsning og ideskaping i nye situasjoner, og på tvers av kompetanseområder (Gilje et al., 2018, s.27). Da er det behov for kontinuerlig refleksjon over hva som er meningsfullt i faget, hvor refleksjonen bør ha sitt utgangspunkt i et danningperspektiv. Når lærer Aleksander vil at faget skal gi elevene «*bevegelsesglede*» og lærer Håvard ikke vil «*spesialisere fotball- og håndballspillere*», må planlegging av innhold og formidling reflekteres ut fra at dannelsespørsmål er samfunnsspørsmål, noe som må gjenkjennes i hva som læres i faget (Engebretsen, 2016, s.103)

De nye kjerneelementene har fokus på innhold som skal læres, men også at elevene skal reflektere, utforske, tenke kritisk, medvirke og løse utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette er begrep som sammenfaller med Klafkis dannelse, og har i den grad et kategorialt dannelsespotensial. I forbindelse med fagfornyelsen peker lærerne Håvard og Hanne på et for stort fokus på at elevene på Vg3 «*hele tiden skal drøfte, reflektere og*

*planlegge*». Drøfting, refleksjon og planlegging er ifølge Klafki (2001) viktige moment ved elevenes allmenndannelse, hvor mottakelsen og bearbeiding av stoffet er det som er utviklende og dannende. Oppfatningen finner støtte hos Rønholt & Peitersen (2008) og Engebretsen (2016), som påpeker at det er refleksjonen som tilfører de kroppslige læringsprosesser og praksis en ytterligere dimensjon. Det er en forutsetning for at elevene utvikler forståelse for at det de lærer kan anvendes i storsamfunnet etter tretten år med kroppsøvingfaget. Dette rimer godt med fagfornyelsen, som med fokus på dybdelæring vil at «elevene skal lære å lære og bygge kompetanse over tid», og forstå hvordan det kan overføres til andre situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.1). At elevene evner å reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, samt hvordan de lærer, kan ses i sammenheng med det sosiokulturelle læringsperspektivet som viser til at læring innebærer å gå fra å mestre noe, til å lære å tenke og snakke om det, altså metakognisjon (NOU 2015:8, s.10). Elevenes evne til refleksjon er derfor det som gir en dannende effekt med utgangspunkt i Klafkis (2001) formale og kategoriale dannelse. At kroppsøvingslærerne anser et fokus på drøfting, refleksjon og planlegging som noe negativt, er derfor noe tankevekkende i lys av at kroppsøvingfaget skal være et allmenndannende fag.

Refleksjon og kritisk tenkning fremheves av Klafki (2001) som viktig i et dannelsesteoretisk perspektiv for å opprettholde et demokratisk samfunn, og ta hensyn til de tidstypiske nøkkelspørsmålene. I lys av med- og selvbestemmelse og solidaritet er prosessen frem mot resultatet den betydningsfulle læringen. Refleksjon og bevisstgjøring omkring læring og dannelse kan bidra til å heve kroppsøvingfagets tilsynelatende lave status, og gi faget den faglige plassen det fortjener i skolen. På bakgrunn av dette kan en stille spørsmål ved om fremtidens kroppsøvingfag bør bestå av mer refleksjon for å fremtre som et tydeligere danningsfag. Engasjement i diskusjoner og refleksjoner omkring læringstemaer bør regnes som innsats og aktivitet. Å evne å reflektere er sentralt i skolens forankrede dannelsesideal samt viktig som en del av kroppsøvingfagets formål, hvor refleksjon og kritisk tenkning trekkes frem som viktig kompetanse. Refleksjon kan føre til større forståelse for fagets formål, hvor denne overføringsverdien kan heve læringen og fokuset ut av gymsalen og inn i et fremtidig perspektiv: Det Klafki (2001) kaller eksemplarisk undervisning.

#### **6.4 Status og legitimeringsbegrunnelse**

Slik det fremgår i tidligere forskning synes kroppsøvingfaget å være et fag preget av ulik legitimering. Faget virker å være preget av et fokus på aktivitet fremfor læring, hvor det

handler om hva elevene skal *gjøre*, ikke hva de skal *lære*: Elevene skal bli svette, bedre egne ferdigheter i idrett og få kunnskap om trening og helse (Wiken, 2011; Redelius et al., 2015, Borgen og Engelsrud, 2015, Kolbeinsen, 2016 & Johansson, 2018). En utfordring ved faget er at det skal dekke en bred læringsplattform. Læringsaspektet virker diffust og min studie tilsier noe av det samme. Hva skal egentlig være kroppsøvningsfagets innhold, og hva bør det argumenteres ut fra med tanke på å fremstå som et relevant dannings- og læringsfag i skolen?

#### 6.4.1 Et helseaspekt

Kroppsøvningsfaget er viktig *«for at folk skal bli aktive og lære om trening og kosthold»* (Elev Anna). Anna sin uttalelse oppsummerer på mange måter elevenes begrunnelse for kroppsøvningsfaget: De ser på faget med bakgrunn i et instrumentelt utbytte, hvor det de lærer kan bidra til bedre helse, et høyere aktivitetsnivå og bedre prestasjoner i idrett. Elevenes tanker er i tråd med hva store deler av den tidligere forskningen vist til ovenfor tilsier: Kroppsøvningsfaget er preget av en helsediskurs, hvor læring i faget innbefatter læring om helse og trening. Også blant kroppsøvningslærerne er *«kunnskap om egen kropp og helse viktige å videreføre til elevene»*. Deres begrunnelser for faget virker derfor å samsvare.

Fysisk aktivitet defineres av Helsedirektoratet (2008) som «enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruk utover hvilenivå» (s.73). Det påpekes at det er vårt samlede daglige energiforbruk som i et helseperspektiv bestemmer om vi er tilstrekkelig fysisk aktiv. Både elever og lærere trekker frem viktigheten av å lære om betydningen av å være i aktivitet. Lærerne mener kroppsøvningsfaget er høyaktuelt i et samfunn preget av stillesitting, da faget kan bidra til dagens- og fremtidens helseutfordringer. Som pekt på tidligere hevder Ommundsen (2008) at faget ikke kan begrunnes med et helseaspekt, da det på lengre sikt kan føre til svekket legitimitet. Dette hvis formålet om bedret folkehelse ikke nås, noe som kan sies å være urealistisk med to timer i uken. Dette støttes av Green (2010) som sier timeantallet er for lite sammenlignet med hvor mye fysisk aktivitet barn og unge trenger. En slik begrunnelse kan ifølge Ommundsen (2008) føre til at faget taper sine kjerneverdier, hvor en setter aktivitet fremfor læring, med et mål om at elevene skal bli svette. Dette kan bidra til å svekke faget som et dannings- og læringsfag. Selv om et fokus på helse, aktivitet og sunn livsstil ifølge Ommundsen (2008) ikke skal være kroppsøvningsfagets hovedanliggende og heller ikke være et perspektiv faget skal legitimeres ut fra, er det vanskelig å se bort ifra at kroppsøvningsfaget kan fremstå som et relevant dannings- og læringsfag også med utgangspunkt i en slik

begrunnelse. På en annen side kan Ommundsen (2008) synes å ha et noe snevert helsebegrep. Helse definert av WHO (2019) handler ikke kun om fravær av sykdom, eller lidelser, men også psykisk, fysisk og sosialt velvære. Med dette som utgangspunkt innbefatter ikke et helseperspektiv på faget kun et mål om bedre folkehelse ved å forhindre stillesitting og livsstilssykdommer. Det handler også om psykisk og sosial helse. Ommundsens (2008) skepsis omkring en helselegitimering synes derfor ikke å romme alt helsebegrepet inkluderer, da han unngår å fremme hvordan faget kan bidra til elevenes psykiske og sosiale helse (utdypet i kapittel 6.1.2).

Lærer Aleksander uttaler at allmenndannelse handler om å få et godt forhold til egen kropp. Med utgangspunkt i Borgen (2018) møter elevene et samfunn hvor det aldri har vært et så stort fokus på kropp og trening som nå. I lys av Klafki (2001) skal undervisningen i skolen omhandle nåtidige og fremtidige livs- og utviklingsmuligheter, og besluttes sammen med den oppvoksende generasjon. Borgen (2018) viser til myter om trening og kosthold, hvor store deler av «rådene» synliggjøres og presenteres i sosiale medier av ufaglærte influencere, som bidrar til å skape et forvrengt bilde av kropp, trening og ernæring. Aleksander understøtter Borgen (2018) og fremhever at kroppsøvningsfaget er viktig for å *«gi elevene rett informasjon i et samfunn hvor de bombarderes med øvelser og «kunnskap» om helse og trening»*. Faget kan bidra i arbeidet ved å være et dannelses- og læringsfag med gode forbilder, og en motvekt til et trenings- og prestasjonssamfunn preget av et tilsynelatende usunt syn på kropp og helse. Ny overordnet del presiserer at skolen skal gi elevene kompetanse til å ta hånd om seg selv, og utvikle kunnskap og holdninger for å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kroppsøvningsfaget kan i tråd med lærer Aleksander, utfordre elevene på perspektiv som krever refleksjon og kritisk tenking omkring de sosialkonstruerte kroppsidealer elevene møter i dagens samfunn (Borgen, 2014). Sett i lys av Klafki (2001) er dette sentralt gjennom hans kategoriale dannelses hvor barnet skal tilegne seg kategorier og forstå det samfunn og kultur de lever i, også kalt «den dobbelte åpning». Med utgangspunkt i Klafki (2001) og Illeris (2012) krever dette at læreren vier tid til refleksjon for å fullføre læringsprosessen, da det er gjennom den akkomodative prosessen elevene oppnår utvikling og læring. Klafki mener dannelses oppstår når innholdet får betydning for elevene, hvor det er avgjørende at elevene utvikles i samspill med sine omgivelser. Ved å se på de utfordringer elevene skal møte og gi dem kompetansen de trenger, i dette tilfellet et kritisk syn på samfunnets kroppsideal og myter om trening og kosthold, kan kroppsøvningsfaget fremtre som et viktig lærings- og dannelsesfag.

Folkehelse rapporten «Helsetilstanden i Norge 2018» viser at en stor andel er for lite fysisk aktive, og forekomsten av fedme øker (Folkehelseinstituttet, 2018, s.8). Som poengtert tidligere, viste UngKan3 at barn og unge flest, ikke har kommet nærmere WHO-anbefalingen om en times moderat/hard fysisk aktivitet hver dag (Steene-Johannessen et al., 2019). Tendensen er gjeldende også blant voksne (Hansen et al., 2015). Det totale aktivitetsnivået er for lavt, og omlag 60% av dagen brukes stillesittende. Dette er et økende problem, ikke bare i Norge, men over store deler av verden. Folkehelseinstituttet (2017) viser til at det i dag er ti ganger flere barn og unge med fedme enn for 40 år siden. I Norge har andelen unge med overvekt økt de siste tiårene (Folkehelseinstituttet, 2018, s.34). Med grunnlag i Klafki (2001) skal skolens opplæring gi elevene forutsetninger til å bidra til å løse samtidspoblemer, definerte som tidstypisk nøkkelspørsmål. De økende tendensene av overvekt må anses som globale utfordringer også vi i Norge må ha hensyn til, samtidig som vi må forholde oss til de nære utfordringene i eget samfunn. Aleksander fremhever dette ved å si at *«tendensen er den samme i land med penger: Flere mister lyst til bevegelse, blir større og får livsstilssykdommer»*. Et helseaspekt kan derfor synes å være en viktig del av både dagens- og fremtidens kroppsøvingsfag, da vi i en tid hvor stillesitting, overvekt og kroppspress øker, trenger kroppsøvingsfaget som en motvekt og et viktig erfarings- og refleksjonsrom (Borgen & Engelsrud, 2015). Lærer Andrea mener kroppsøvingsfaget og skolen må være en viktig pådriver for fysisk aktivitet, og helsedirektør Bjørn Guldvog påpeker i Hansen et al. (2015) at et forebyggende arbeid krever økt innsats ved at flere samfunnssektorer jobber sammen over tid (s.2). Folkehelseinstituttet (2018) påpeker at det er færre overvektige i grupper med høy utdannelse, og de sosiale forskjellene er større i Norge enn i andre europeiske land (s.8). Reduserte sosiale helseforskjeller er et viktig mål med folkehelsearbeidet (s.50). Skolen er et sted en kan nå alle, uavhengig av sosial bakgrunn, og har i den grad en påvirkningskraft og et ansvar (Hjelle, 2019).

Elev Hedda sier kroppsøvingsfaget på Vgs er *«de siste årene med tvangsaktivitet, så da må vi få folk til å fortsette å trene når vi er ferdig på skolen»*. Selv om en ikke skal legge alt ansvaret over på kroppsøvingsfaget når det gjelder å løse folkehelseutfordringene, noe som ville vært urimelig med tanke på timeantallet, kan faget bidra positivt i arbeidet. Faget er det eneste i skolen som har kroppen i fokus for læring, og sett i sammenheng med skolens dannelsesperspektiv er kunnskap og kompetanse om egen helse en viktig del av elevenes møte med fremtiden. Slik sett er det ikke vanskelig å forstå hvorfor informantene på mange måter begrunner faget med utgangspunkt i en helsediskurs. Med bakgrunn i definisjonen av

fysisk aktivitet, hvor det presiseres at det er vårt samlede daglige energiforbruk som bestemmer om vi er i nok fysisk aktivitet, vil kroppsøvningsfaget gi elevene mer aktivitet enn de ville hatt uten faget. Undervisningen gjør at elevene i det minste kan nærme seg målsettingen om seksti minutter aktivitet hver dag. Lærer Håvard forsterker dette når han sier at *«hvis en heller ikke i skolen skal være aktiv, så er man aldri aktiv. For de som har droppet ut av aktivitet og idrett, er jo kroppsøvningsfaget det de har av aktivitet»*. Å anse faget som et siste forsvar mot fysisk inaktivitet kan være problematisk. På en annen siden kan kunnskap om trening og bevegelse, erfaring med ulike aktiviteter og bedre fysisk-motorisk kompetanse bidra til at elevene får et positivt syn på aktivitet og bevegelse, og dermed er aktive etter endt skolegang (Ommundsen, 2013). I så tilfelle er faget viktig for elevenes fysiske og psykisk helse. Samtidig, sett i sammenheng med et dannelsesperspektiv, er det en viktig del av skolens opplæring samtidig som det samsvarer med fagets formål om at *«faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil»* (Utdanningsdirektoratet, 2015), hvilket Aleksander understøtter ved at han *«håper at elevene kan være aktive også utenfor skolen»*.

Et helseaspekt på kroppsøvningsfaget kan ses i lys av det nye tverrfaglige tema *«Folkehelse og livsmestring»*, som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). På en annen side skiller det seg fra kroppsøvningsfaget, ved at faget skal være *«et allmenndannende fag som skal inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede»* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Viktig i debatten om et helseaspekt på faget blir derfor å argumentere for helse med utgangspunkt i et dannelsesperspektiv. Når faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede, bør en i tråd med Whiteheads (2014) physical literacy tenke langsiktig. Kroppsøvningsfaget er noe mer enn bare fysisk aktivitet, da faget ikke kun omhandler aktivitet i seg selv eller å komme i bedre form. Samtidig kan aktivitet kjennetegnes ved å være en kjerneverdi, og det er ikke urimelig å holde et høyt aktivitetsnivå i faget, men elevene skal også lære mens de bruker kroppen. Hvis faget forstås som et helse- og aktivitetsfag, svekkes det som et dannelses- og læringsfag, noe som undergraver betydningen av å ha en fagutdannet lærer. Sagt på en annen måte kan hvem som helst med kunnskap om trening lede en kroppsøvingstime, hvis det er det faget skal handle om. Når Klafki (2001) peker på helhetlig kategorial dannelse, omhandler ikke dette kun en helhetstanke omkring enkeltfag. Det omhandler en helhetlig tanke rundt kropp, hvor kroppen som subjekt og objekt er to aspekt ved mennesket. Interessant i den sammenheng er at *«helse»* kommer fra det norrøne adjektivet *«heill»*, som betyr hel og fullstendig, tilknyttet kroppen (Kristoffersen, 2011, s.32). Det norrøne helsebegrepet hadde altså i tråd med Klafkis helhetlige dannelse en

vid tilnærming, med et mål om helhet. I kroppsøvningsfaget skal kroppslig læring stå sentralt sammen med danning, meningsbrytninger, identitetsskaping og en forståelse av bevegelse og helsefremmende aktivitet. Dette betyr at bedre helse og aktivitetsvaner kun er *et* av flere mål. Et nytteperspektiv kan bidra til å minske et tilsynelatende allerede lite skille mellom fysisk aktivitet og kroppsøving, og føre til at faget mister status på bakgrunn av språklig forvirring (Hallås et al., 2018; Lund, 2018). Å anse fysisk aktivitet og kroppsøving som det samme bidrar til å underkjenne fagets egenart og de lærings- og dannelseskvaliteter det besitter.

#### **6.4.2 Et idrettsperspektiv**

Slik det fremkom hos informantene er det ikke kun helse, trening og aktivitet elevene erfarer i kroppsøvningsfaget. Både elever og lærer trekker frem idrett, konkurranse og ballspill som en del av dannelsenaspektet, og de virker alle å prioritere dette i stor grad. Deres syn samsvarer med hva store deler av den tidligere forskningen viser: Kroppsøvningsfaget er et fag med fokus på læring av idrettslig ferdighet, hvor idrett- og ballspill blir viet stor plass (Wiken, 2001; Kirk, 2010; Borgen & Engelsrud, 2015; Larsson & Karlefors, 2015; Johansson, 2018). Ifølge Moen (2013) kan det være flere grunner til at faget fremstår som et idrettsfag, forstått og praktisert som teknikk og prestasjon. Hun mener studentene er preget av sin egen tid som elev i kroppsøvningsfaget og driver faget på samme måte, til tross for treårig utdanning. Det er en reproduksjon av en konservativ kroppsøvningslærer som ofte sosialiseres inn i lærerrollen.

Klafki (2001) sier det er en kombinasjon av innholdet og hvordan læreren forholder seg til det, at faget får en dannende effekt. Det er en veksling mellom undervisningens objektive dannelsesmål og den subjektive utførelsen (Engebretsen, 2016, s.94). Dannelsesperspektivet gir meningen til all pedagogisk virksomhet, og er nødvendig hvis livslang læring og pedagogiske anstrengelser ikke skal føre til usammenhengende enkeltaktivitet (Klafki, 2001). Dette betyr at et dannelsesperspektiv på undervisningen handler om verdigrunnlaget en lærer reflekter ut fra (Klafki, 2001). Fremfor å planlegge med utgangspunkt i idretter, og deretter velge kompetanssmål som «kan passe» til disse, bør en med belegg i et dannelsesperspektiv stille spørsmål ved hva en ønsker at elevene skal lære, og velge aktiviteter som kan benyttes i arbeidet (Vinje, 2018). I lys av Kirk (2010) kan et idrettsaspekt på kroppsøvningsfaget, forstått og praktisert som teknikk og prestasjon, føre til at faget blir et «physicaleducation – as-sport techniques (s.40). Dette sammenfaller også med Larsson & Karlefors (2015), som hevder faget fremstår som ulike «looks-like», aktiviteter som ligner ferdighetstrening i idrett. Elev Hedda sier det «er lett å bare sette i gang ballspill, en trenger ikke planlegge så mye». I tråd med

forskning gjort av Moen (2013) kan det virke som en gjennom elevene, særlig Anna, får bekreftet Moens (2013) funn og antagelser: Lærere praktiserer faget gjennom aktiviteter de selv liker, og synes er gøy.

I studien gjort av Moen et al. (2018) vises det til at 88,6% av de 3223 elevene som deltok, liker kroppsøvingfaget «veldig godt» eller «godt». Tre av fire elever fra min studie har en tilsvarende opplevelse: De er glad i idrett og ballspill, og er fornøyd med en undervisning preget av dette. Disse elevene kan synes å tilhøre «de idrettsaktive» og kan naturligvis være formet av en idrettsbakgrunn. Elever som ikke går under «de idrettsaktive» (Anna), kan synes å være preget av å ikke ha drevet med idrett. Deres forståelse av faget virker dermed å være konstruert ut fra egne erfaringer, noe også Kolbeinsen (2016) fant fremtredende i sin studie. Mye tyder derfor på viktigheten av at læreren tydeliggjør hvilke dimensjoner ved faget som er vesentlig, slik at det ikke oppstår en uoverensstemmelse om fagets formål mellom elev/lærer. Denne uoverensstemmelsen kan ifølge Rønholt & Peitersen (2008) føre til unødvendige misforståelser, samtidig som forventningene til hverandre blir vanskelig. Dette hvis eleven oppfatter idrett som ferdighetsprestasjoner, og læreren anser idrett som lek uten konkurranse og ferdighetsmessige krav (s.195). Elevene bør derfor informeres om hensikten med faget: Hvis målet er å øve på samarbeid, bør elevene bli gjort oppmerksomme på dette. Hvis ikke kan fokus være på å kun vinne aktiviteten. For å unngå dette sier lærer Aleksander hva som forventes ved høy, middels og lav måloppnåelse ved kompetansemålene.

Dette indikerer overensstemmelse med hva Borgen et al. (2017) sier om at kroppsøvingfaget er preget av et stort spekter av fortolkninger av formål, innhold og rammebetingelser. Sæle (2017a) peker på et gap mellom teori og praksis når det gjelder innhold, vurderingsformer og undervisningsmetoder. Det er et misforhold mellom de overordnede føringer: Et dannelsingsaspekt vektlegges, og et idretts- og prestasjonsfokus utøves i praksis (s.12). Elev Hedda sier «*en er avhengig av en flink gymlærer som planlegger og bruker hele faget*». Flere av lærernes uttalelser viser at elevene har mangelfull læring når de ankommer Vgs. Sæle (2017b) sier det er bra med lærere som brenner for idrett og som formidler gode øvingsbilder, men hvis faget skal lykkes som et lærings- og dannelsingsfag må en tre ut av teknikken og inn i elevenes erfaringer, livsverden og opplevelser. På en annen side er det ikke så rart at faget er preget av teknisk idrettsferdighet. Det er i dagens læreplan klart definerte kompetansemål omhandlende dette. Eksempelvis på Vg3 hvor elevene «skal vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett (...) gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel»



(Utdanningsdirektoratet, 2015). Lærer Andrea tydeliggjør dette når hun sier at *«det i dagens læreplan er lett å forsvare idrett- og ballspill som en del av faget»*. I de nye kjerneelementene virker idrettsaspektet å være tonet ned (Kunnskapsdepartementet, 2018), men lærere vil alltid stå relativt fritt til å selv velge hva de ønsker å vektlegge. I lys av Klafki (2001) skal planlegging forutsette en forestilling om hva som er meningen med undervisningen, altså undervisningens allmenne mål og struktur (s.300). Hvis læreren ser bort fra skolens overordnede dannelsesmål, og kun tar utgangspunkt i og konsentrerer seg om kompetansemålene, vil det ikke være overraskende at undervisningen kan fremstå som såkalte «looks-like» (Larsson & Karlefors, 2015).

Klafkis (2001) forståelse av allmenndannelse innebærer at skolen også må ha læringsfokus på andre arenaer enn det kognitive. Han trekker frem lek, spill, kroppslig bevegelse og idrett som faglige element som bør være representert i skolen. Klafkis dannelsesstenkning berører dermed de kvaliteter idrett, ballspill og konkurranse besitter (Engebretsen, 2016, s.11). Informantenes refleksjoner angående ballspill, konkurranse og «være på lag», finner støtte hos Engebretsen (2016, s.105) og Vinje (2018) som mener konkurranse og lagarbeid gir gode muligheter for utvikling av fysisk-motorisk, etisk og sosial kompetanse. Idrett, ballspill og konkurranse er velegnede arenaer for sosial læring som vist til i kapittel 6.1.2. Dette på bakgrunn av at omgang med regler, samarbeid og konflikter kan prøves på en lekende måte og erfares i konkret handling (Rønholt & Peitersen, 2008, s.220). Når idrett forstås og praktiseres som et sosialetisk dannelsesprosjekt, er idretten en velegnet arena for danning. Sæle (2019, s.73) peker på at pedagoger må være bevisst på spilllets potensiale til å gi elevene positive, men også negative erfaringer. Dette hvis danning tilknyttes unfair play, usikkerhet og manglende deltakelse, hvor kroppslig læring ensidig rettes mot «ytre prestasjoner» og et resultatorientert læringsmiljø (s.73). Viktig er derfor at fremtidens kroppsøvingslærere skaper trygge og mestringsorienterte lærings- og spillsituasjoner (Sæle, 2019, s.73). Rønholt & Peitersen (2008) peker i likhet med lærer Aleksander på betydningen av premissene som legges for undervisningen, og hva som skal være det viktigste anliggende. Han presiserer dette ved å si at *«fotballspillerne må skjønne at premissene ikke er egne behov, men at alle skal finne bevegelsesglede og et fellesskap»*. Når en undervisning med konkurranse og idrett er faglig forankret, er den også allmenndannende (Rønholt og Peitersen, 2008, s.61).

Ommundsen (2016) trekker frem den kroppslig-idrettslige danningen som en viktig del av elevenes allmenndannelse og kroppsøvingsfaget. En undervisning som formes i en idrettslig

ramme, kan gi elevene medansvar i planlegging, gjennomføring og evaluering. Undervisningen kan gi danningskvaliteter gjennom reflekterende aktivitet, samt moral og etikk ved aktiviteter de selv bidrar i tilretteleggingen av (s.154). Ved å fokusere på danningskvalitetene idrettskulturen har, kan kroppsøvningsfaget ivareta sitt danningsoppdrag. Nasjonale resultat fra Ungdata viser at 93% av alle ungdommer en eller annen gang i oppveksten har deltatt i idrett (Bakken, 2017, s.47). Resultat fra 2018 påpeker at 63% av elever på ungdomstrinnet, og 40% av elever på Vgs er med i et idrettslag (Bakken, 2018, s.47). Selv om elev Anna sier at *«det er jo ikke akkurat sånn at etter skolen så danner vi et innebandylag»*, så viser resultatene at idretten står sterkt. En kan ikke se bort fra idrettskulturen som omgir dagens unge, hvor en stor del av deres hverdag handler om den organiserte idretten (Ommundsen, 2016). Idrettsaktiviteter i faget kan bidra til å utfordre elevene og utvide deres bevegelsesreportoar, og gi kompetanse i å handle i ulike aktiviteter og miljø (Ommundsen, 2016, s.155). Lærer Håvard uttaler at idrettsaspektet er en viktig del av faget på bakgrunn av dets plass i storsamfunnet elevene skal møte etter tretten år i skolen. Tar en Klafkis (2001) synspunkt i betraktning skal undervisningen ta utgangspunkt i den oppvoksende generasjons interesser, og omhandle nåtidige og fremtidige livs- og utviklingsmuligheter. I lys av dette kan et bidrag til at elevene utvikler kompetanse i idrett anses som en sentra del av kroppsøvningsfagets danningsoppdrag.

I sammenheng med idrett- og ballspill blir konkurranseaspektet i kroppsøvningsfaget reflektert rundt av informantene. Lærer Hanne peker på konkurranse som en sentral del av faget, men *«det ikke må gå på bekostning av læringsmiljøet»*. Hun er opptatt av å synliggjøre premissene hun legger for konkurranseaktiviteten og er bevisst på at elevene skal opptre som lagspillere. Lærer Aleksander peker på betydningen av å imøtekomme elevene som mestrer godt, og som trenger *«å gi gass og gjøre det de elsker»* gjennom konkurranse og idrett. I lys av Sæle (2017a) oppstår problemet først når konkurranse alene blir fagets viktigste anliggende (s.171). Hanne og Aleksanders refleksjoner samsvarer med hva Rønholt & Peitersen (2008) sier om at faget skal gi både de sterke og svake elevene en opplevelse av hva det vil si å være mentalt og kroppslig engasjert, og yte sitt beste (s.196). Å bevisstgjøre elevene på betydningen av å score mål er derfor sentralt. Å score mål innebærer at eleven har forståelse for samspill og å yte sitt beste, samt betydningen av egen fysisk evne, medelevers fysiske evne og solidaritetsaspektet (s.196) – altså idrett forstått og praktisert som et sosialetisk danningsprosjekt. Elev Hedda mener en skal være forsiktig med konkurransebruk, da det favoriserer de som allerede *«er best»*, i den grad at det ofte er de løftes frem: *«Det bør ikke være sånn at du må være topp 5*

*for å få best karakter*». I likhet med Standal (2018), som viser til at det ved fysisk aktivitet ofte vil være et element av konkurranse, da elevene måler seg mot hverandre, peker også Håvard på at «*elevene hele tiden måler seg med hverandre, både bevisst og ubevisst*». Lek og spill har vinnere, selv om en bestemmer regler eller lager disse i det etablerte spillet (Standal, 2018). Hanne sier elevene må få utfordringer som ikke nødvendigvis handler om å vinne, og er ikke opptatt av å fremme vinnere i kroppsøvningsfaget.

Lærer Hanne viser at konkurransemomentet kan bevares, samtidig som det kan dempes ved å avslutte aktiviteten når flere elever gjenstår. For mange er det en positiv opplevelse å vinne sammen med andre. Det kan føre til sosial tilhørighet og et mestringsorientert læringsklima som fremmer samhold, og å yte sitt beste (Ommundsen, 2014; Vingdal, 2014). I den forbindelse er det av betydning å tenke gjennom hvilke aktiviteter og utstyr en velger å benytte, noe Aleksander gjør når han tidvis benytter myke baller for å utjevne ferdighetsnivået. Hvis faget skal lykkes med å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, må utstyr og aktiviteter tenkes gjennom. Hvis ikke er det ikke rart at flere opplever at faget favoriserer de som liker konkurranse og idrett (Moen, Westlie, Hammer & Bjørken, 2017). I den sammenheng peker Standal (2018) på at en kan akseptere at idrett og konkurranse er en del av faget og det er greit at elever har negative erfaringer med det, så lenge de evner å tenke gjennom erfaringer gjort i undervisningen, og i etterkant reflektere rundt dette. Negative erfaringer er ikke nødvendigvis dårlige erfaringer. Elevene kan reflektere over det som skjer, vokse på erfaringene og senere ta mer reflekterte valg. På samme måte hevder lærer Håvard at konkurranse og idrett er en viktig del av faget. Vi lever i en konkurransestyrt verden, og Standal (2018) omtaler det som en viktig del av både utdannelsen og dannelsen. På bakgrunn av dette kan konkurransebruk og idrett med utgangspunkt i rette premisser, bidra til å forberede elevene på storsamfunnet som mer en noen gang setter krav til konkurransedyktighet og prestasjonspress (Uthus, 2017).

Flere er opptatt av at ballspill og idrett skal utelukkes fra fremtidens kroppsøvningsfag, da elever som ikke går under «de idrettsaktive» mistrives i faget (Nyberg & Larsson, 2012; Vinje, 2018). Med utgangspunkt i forslag til ny læreplan skal idrettsaspektet tones ned, men fortsatt være en del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). At kroppsøvningsfaget skal være «et mindre idrettsrettet fag», kan flere synes å være enig i, men verdien av lag- og ballspill for utvikling av fysisk-motorisk, etisk og sosial kompetanse må ikke overses (Ommundsen, 2013, Vinje, 2018). Når idretten ses i et sosialetisk dannelsesperspektiv fremfor en teknisk,

prestasjonsmessig og smal forstand, er idretten en viktig del av dannelsingsaspektet i kroppsøvfaget. Kritikere til konkurransebruk kan virke å se bort fra at konkurranse er noe alle vil oppleve i ulike situasjoner, både på fritiden og i fremtidig arbeidsliv (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Å unngå konkurranse kan derfor sies å distansere seg fra ansvaret vi har i allmenndanningen av elevene. Konkurranse er en viktig drivkraft for mange når det gjelder mestring, innsats og læring, men aspektet må brukes med ettertanke. Et fokus på å vinne kan raskt overskygge læring, hvis en ikke setter av tid til refleksjon. Samtidig trenger ikke konkurranse kun være idrettsaktivitet eller ballspill. Konkurranse kan også være samspill og deltagelse, hvor lagarbeid og samarbeid er det sentrale. En slik oppfatning finner støtte hos Ommundsen (2013) og Vinje (2018) som med utgangspunkt i et helhetlig læringsperspektiv, fremhever sammenhengen mellom fysisk-motorisk bevegelseskompetanse, blant annet tilegnet ved idrett- og ballspill, og utvikling av kognitiv funksjonsevne.

Bevegelseskultur i form av lek, idrett og dans er en viktig del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. Dette viser at idrettskompetanse er en del av dannelsen i kroppsøvfaget (Vinje, 2016, s.16). Samtidig må en sørge for at ferdigheter, prestasjoner og konkurranse ikke er det eneste målet. Prosessen i forbindelse med innlæring av ferdigheter og gjennomføring av konkurranse bør være det sentrale. Opplevelsene og erfaringene kan gi elevene kunnskap nyttig i en idrettslig, personlig og sosial utvikling (Rønholt & Peitersen, 2008, s.196). Viktig er derfor å klargjøre hvilke dimensjoner som fremmer eller vanskeliggjør fagets overordnede mål (Rønholt & Peitersen, 2008, s.195). Når Andrea sier «*det er over 80% som er glad i idrett og ballspill, så hvorfor skal ikke de få bruke det?*», betyr ikke det at faget skal begrunnes ut fra et idrettsperspektiv. På en annen side er det å utvikle ferdigheter innenfor områdene basert på elevenes forutsetninger, med utgangspunkt i kompetansemål, et av flere mål og et delmål på veien mot å gjøre faget til et allmenndannende fag (Vinje, 2016, s.17). Det er altså ikke feil å benytte ballspill og idretts- og konkurranseaktivitet, men aktivitetene må understøtte fagets kompetansemål (Säfvenbom & Rustad, 2018).

#### **6.4.3 Et pausefag og et fag for avkobling**

«*Gymmen er liksom noe annet*». Både elever og lærere trekker frem kroppsøvfaget som avveksling og et pusterom fra de andre teoretiske fagene. De virker å ha et instrumentalistisk syn på faget, og omtaler det som «*mindre viktig*» i henhold til andre fag i skolen, som tilsynelatende anses å være pedagogisk viktigere. Med Ommundsens (2013) syn i betraktning kan fagets tilsynelatende lave status føre til at faget ikke vil fungere som et dannelsingsfag. Sæle

(2017b) mener kroppsøvningsfaget har kjempet for sin legitimitet på flere utdanningsnivå. Funn fra studien viser at den akademiske statusen kroppsøvningsfaget besitter er lav: Faget er «*noe annet enn teoritunge fag*», en oppfatning vi gjenkjenner i faglitteraturen (Ommundsen, 2008; Wiken, 2011; Redelius et al., 2015; Hallås et al., 2018; Lund, 2018). Sæle (2017b) påpeker at den svake legitimiteten delvis skyldes en manglende evne til å finne en velbegrunnet argumentasjon for fagets praksis. Han hevder utdanningen er plassert i et kartesiansk kunnskapsparadigme, hvor kognitiv kunnskap oppfattes som mer betydningsfullt enn fysisk- og kroppslig kompetanse. Utdanningen oppfattes som seriøs, mens lek og spill som noe useriøst. Lærer Hanne påpeker at faget ofte nedprioriteres i henhold til andre fag, og bekrefter dermed Ommundsen (2013) som hevder faget tilsidesettes til fordel for fagene som fokuserer på det kognitive. Dette tyder på at dagens skole og utdanning foretrekker eller setter kognitiv kunnskap høyere enn motorikk, refleksjon, samarbeid og kroppslig læring.

En årsak til at elevene ikke anser faget som et dannings- og læringsfag kan handle om fagets praktiske egenart. Elevene forbinder læring med klasserommet, og synes faget er vanskelig å sammenligne med de andre fagene i skolen. De «*ser ikke så alvorlig på gymtimene*», og anser faget som «*en pause*»: Noe annet enn læringsfagene i skolen. Kroppsøvningsfaget har heller ingen eksamen i enden av skoleåret slik som andre fag, noe lærerne Håvard og Hanne presiserer. Dette kan gjøre at motivasjon, innsats og status nedprioriteres. På en annen side viser Stolz & Thorburn (2017) til at teoretisk kunnskap blir målt og vurdert etter hva som blir sagt, skrevet eller påstått. Praktisk kunnskap kommer til syne gjennom handlinger, noe som kan ses i sammenheng med at elevene bruker kroppen for å vise hva de mener med sine utsag om praktisk kunnskap. Dette betyr at en ikke nødvendigvis kan, eller bør, måle elevenes læring eller kunnskapsnivå i form av skriftlige prøver eller undervisning. Likevel er det lite som tilsier at faget skal ha en lavere akademisk status enn andre fag i skolen. Kroppsøving er et av fagene med høyest timeantall i uken og et av skolens fellesfag. Elev Aksel uttaler det klokt og sier: «*Gymmen teller jo like mye som de andre fagene, så hvorfor skulle det ikke være like viktig?*». Stortingsmelding 28 fastslår også at kroppsøvningsfaget ikke skal være et pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk, selv om faget praktiseres på en slik måte at det skiller seg fra arbeidsmetoder i de andre skolefagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.48).

Til gjengjeld tyder mye på at kroppsøvningsfaget har en høy sosial status. Lærer Andrea sier «*det er ingen tvil om at det er stas for elevene å få god karakter i kroppsøving*». Dette fant også Kolbeinsen (2016) i sin studie, hvor en elev uttaler at «*det viktigste er jo hvordan du*

presterer i gymmen» (s.49). Andrea er usikker på årsaken, og sier det kan ha noe å gjøre med at det å være godt trent og fysisk aktiv gir status i seg selv. En slik oppfatning kan ses i sammenheng med elevenes oppfattelse av fagets viktigste anliggende: Faget skal gi kompetanse om egen helse, treningsmetoder og treningsprinsipp. Også lærer Hanne viser til at det i dagens samfunn virker å være attraktivt å være sprek og «godt trent», og at hun i dag heller må arbeide med å si til elevene at «*kanskje du ikke skal trene hver morgen og ettermiddag*». Dette peker i retning av Borgen (2018), som tidligere vist til, fremhever at elevene møter et samfunn hvor det aldri har vært et så stort fokus på kropp og trening som nå.

I rapporten gjort av Lagerstrøm, Moafi og Revold (2014) fremkommer det at kun halvparten (41%) av lærerne som underviser i kroppsøving på grunnskolen har fagkompetanse (s.4). På barneskolen har 48% fordypning i faget (s.27), og lærer Aleksander påpeker at elevene har mangelfull kompetanse når de ankommer Vgs. Han ønsker at lærere med mastergrad skal starte sin yrkespraksis i barneskolen for å viderebringe erfaring. Når skolene benytter uflaglærte, vitner det om en så lav status at hvem som helst kan undervise i faget. I lys av Klafki (2001) handler planlegging om en forestilling om hva som er meningen med faget, altså undervisningens allmenne mål og grunnstruktur. Ved å planlegge i tråd med Whiteheads (2014) physical literacy, med et mål om å utvikle kroppslige kompetanse, vil undervisningen tilrettelegge for kategorial dannelse hos elevene (Klafki, 2001). Da kan faget fremtre som et dannelsesfag som skal inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dybde i undervisningen kan heve fagets status, men det krever at skolen anerkjenner faget som et læringsfag ved å benytte faglærte lærere. Kun 3,6% av lærerne i studien til Moen et al. (2018) har masterutdanning i kroppsøvingfaget, og etter at By, Holthe, Sandven, Vestad & Hordvik (2018) fremmet et forlag om at det også for faglærere i kroppsøving skal kreves masterutdanning for å undervise i faget, har regjeringen nå fulgt anbefalingen. Denne kompetansehevingen kan bidra til å heve faget status, og føre til at det sidestilles med de andre fagene i skolen som et relevant dannelses- og læringsfag.

Lærer Håvard påpeker at faglærerne bør arbeide med å bevisstgjøre elevene på hvorfor vi har kroppsøvingfaget i skolen, og sier «*vi bør stille det spørsmålet hvert år: Hvorfor har vi faget og hva vil vi med det?*». Dette skulle tydelig indikere at Håvard er opptatt av å bevisstgjøre seg selv og elevene på fagets formål og hensikt. Dette finner støtte hos Redelius et al. (2015) som i sin studie fant at sannsynligheten for at elevene blir mer klar over læringsutbyttet, øker hvis presisering av læringsmål blir en del av undervisningen. På samme måte peker

Engebretsen (2016) på betydningen av at læreren åpner opp for refleksjon og bevisstgjøring omkring undervisningens tema ved å bruke kriterier ut fra øktens mål. Eksempelvis hva et godt samarbeid egentlig innebærer. Dette for å tydeliggjøre fagets formål for elevene. I arbeid med dette bør undervisningen inneholde korte og presise læringsmål (Engebretsen, 2016). Tydelige mål kan gi elevene et syn på at det de lærer i kroppsøvingsfaget kan overføres til livet utenfor skolen, i tråd med Klafkis (2001) kategoriale dannelse.

At kroppsøving som skolefag trenger forhøyet status virker det å være liten tvil om. Lund (2018) og Hallås et al. (2018) trekker frem betydningen av å være tydelig i skillet mellom begrepene gym, kroppsøving og fysisk aktivitet. De tror forvekslingen bidrar til at faget mister status, og mine funn kan indikere noe av det samme. Elevene benytter «gym» i sin omtale, mens lærerne veksler mellom «gym» og «kroppsøving». Lærer Hanne tror «*positiv snakk om faget som et læringsfag er viktig*», og understøtter med dette Lund (2018) og Hallås et al. (2018). Hvordan fagpersoner omtaler kroppsøvingsfaget er av betydning for fagets status, og når også faglærere omtaler sitt fag som «gym» bidrar det til svekket status som et dannelses- og læringsfag. Dette samsvarer med hva Gurholt & Steinsholt (2010) skriver om at selv om kroppsøving har vært det offisielle navnet siden 1936, får navnet lite gjennomslag. Foreldre, lærere og elever omtaler fortsatt faget som «gym». Denne språklige forvirring kan føre til at kroppsøvingsfaget reduseres til et pausefag for slitne elever, noe som er langt fra fagets intensjoner (Lund, 2018).

Forskningen legger altså frem et tilsynelatende negativt syn på at kroppsøvingsfaget er et pusterom og en avkobling fra andre fag. Slik mine informanter formulerer seg trenger ikke dette synet være utelukkende negativt – så lenge faget ikke *kun* ses på som et pusterom. På mange måter er disse synspunktene med på å synliggjøre fagets relevans i skolen, ved å se på de positive sidene ved å ha et såkalt «*pusterom*» og et fag for avkobling. Å ha et fag som skaper variasjon i en skolehverdag, og som kan bidra til å redusere prestasjonspresset elevene står ovenfor kan være positivt. Likevel krever dette et tydelig fokus på læring og dannelse gjennom å fokusere på samarbeid, respekt, relasjoner og holdninger. Da kan en imøtekomme skolens overordnede dannelsesideal, som ikke nødvendigvis kan måles på lik linje som tekniske ferdigheter i idrett og ballspill. Ved å rette fokus på dannelse med utgangspunkt i Klafki (2001), kan faget bidra til å redusere det såkalte prestasjonspresset, som kanskje blir enda mer gjeldende om kroppsøvingslærere bare fokuserer på innlæring av idrettsferdigheter og på å oppnå god helse.

## 7.0 Fremtidens kroppsøvingsfag

Med utgangspunkt i Klafki (2001) handler allmenndannelse om en helhetlig utvikling, hvor samfunnsborgere skal ha mulighet til å bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn.

Når det i kroppsøvingsfagets formål står at faget skal være «eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015), bør en i tråd med Klafkis kategoriale dannelses tenke langsiktig. Beskrivelsen tyder på at det skal ligge noe dypere til grunn for faget enn å bli «svett» og «ha det kjekt».

Resultatene viser at elever og kroppsøvingslærere har ulik forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvingsfaget. Lærerne fremhever noen dannelsesaspekt ved faget, mens elevene har lite kjennskap til begrepet. Dette kan tyde på at deres lærere er lite bevisst på dannelsesbegrepet. I lys av Klafkis (2001) medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet, viser funnene at de tre evnene blir viet liten oppmerksomhet. Med- og selvbestemmelse forbindes med egentrening, nivådeling og bestemmelse av innhold, hvor lærerne vektlegger det flertallet ønsker. Elevenes forhold til begrepene kan ses i sammenheng med at ballspill og idrett blir viet stor plass, hvor tilhengerne opplever med- og selvbestemmelse, mens elever som har et negativt forhold til det, i liten grad opplever med- og selvbestemmelse. Solidaritet virker å betraktes synonymt med fair play, hvor lærerne er opptatt av å poengtere viktigheten av dette. Tidligere forskning sammen med mine funn, tyder på at denne poengteringen trolig gir lite læring. For at kroppsøvingsfaget skal fremtre som et dannelsesfag må elevene bli gjort oppmerksomme på at kompetansen de tilegner seg i faget er nyttig også etter endt skolegang. Mye taler for at et større fokus på refleksjon i undervisningen kan bidra til dette. Motstridende er det da at lærerinformantene uttrykker at de ikke ønsker å bruke tid på å forklare mål og reflektere med elevene, mens elevene ønsker mer refleksjon i faget. Lærerne begrunner det med at de ikke vil komplisere noe, når elevene vil være aktive.

I den sammenheng viser resultatene at elevene (og tidvis lærerne), ser på kroppsøvingsfaget med bakgrunn i et instrumentelt utbytte: Det de lærer kan bidra til bedre helse, et høyere aktivitetsnivå og bedre prestasjoner i idrett. Samtidig har de en klar oppfatning av hva faget ideelt sett bør inneholde av dannelses kvaliteter. De inkluderer kroppslig læring, sosial læring, idrettsferdighet, helsekompetanse og livslang bevegelsesglede. Kroppsøvingsfaget skal gi elevene kompetanse på mange områder, og dekke en bred læringsplattform. Imidlertid handler det om bevisstgjøring angående valg av innhold, og bevissthet omkring hvordan en kan formidle innholdet på en mest mulig måte. Det ene må ikke overskygge det andre –



aktiviteten må ikke gå på bekostning av læring. Skolefaget kroppsøving skal være noe mer enn fysisk aktivitet, og til den jobben trenger vi kompetente og reflekterte kroppsøvingslærere som reflekterer over *hvorfor* de velger de aktivitetene de gjør. Måten innholdet formidles på er avgjørende for om innholdet får en dannende effekt, og Klafki (2001) peker på at gode didaktikere planlegger med utgangspunkt i allmenndannelse. Når en tar utgangspunkt i et bestemt perspektiv, det være seg sosial læring, idrett eller helse, må dette tydeliggjøres for elevene gjennom å legge til rette for refleksjon. Refleksjonen kan bidra til å knytte innholdet sammen med det fremtidige storsamfunnet, i tråd med Klafki (2001) og skolens dannelsesmål. Skal undervisningen ha en dannende effekt, må elevene vite hva som er mål og hensikt med aktiviteten eller undervisningen, ikke bare *hva* de skal gjøre. Da vil vi løfte undervisningen mot et dannelsesperspektiv, og legge til rette for allmenndannelse. Viktig er da at læreren har et helhetlig blikk på hva tretten år med kroppsøving skal gi elevene.

Kroppsøving som skolefag kan imøtekomme kompetansekravene i den nye overordnede delen, og gi elevene kompetanse relevant for fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Faget er særegent ved å ha kroppen som læring i fokus og er med på å skape variasjon, da det er unikt i sammenligning med andre fag i innhold, utforming og praktisering. Ved å ivareta å løfte frem kroppslig læring kan kroppsøvingsfaget få en dannende effekt og styrke sin relevans i skolen. Ommundsen (2013) har pekt på at ungdom som skal mestre situasjoner på skolen og i livet, trenger velutviklet fysisk-motoriske kompetanse på lik linje med ferdigheter innen lesing, skriving og matte. En kan derfor stille spørsmål ved om også kroppslig ferdighet bør bli en del av de grunnleggende ferdighetene i skolen? Birch (2014) sier en må praktisere for å lære, noe en gjør i et praktisk fag som kroppsøving. Samtidig kan det synes at fagets bredde først vil ha betydning når læreren evner å ha et overordnet dannelsesperspektiv på undervisningen. Ved å aktivt benytte skolens forankrede dannelsesideal, kan faget tilby elevene læring innenfor dette brede feltet. Denne studien viser hvorfor et dannelsesperspektiv må være det overordnede for faget, også når det legitimeres med utgangspunkt i idrett, helse og «pausefag». En hovedutfordring for faget er at det ofte anses som «*noe annet*». Skolen må derfor sette krav til sine ansatte, og anerkjenne faget som et relevant dannelses- og læringsfag ved å benytte faglærte kroppsøvingslærere. Mine funn sammen med tidligere forskning vitner om at de krav som stilles til kompetanse ikke er høye nok. En kompetanseheving blant lærere benevnes i fagfornyelsen, og samtidig som regjeringen nå har fulgt anbefalingen om at det også for faglærere i kroppsøving skal kreves masterutdanning, er det et steg i riktig retning.

At et danningsperspektiv er det overordnede betyr ikke at elevene ikke skal «svette» eller «ha det kjekt». Idrett, ballspill, helse og egentrening er viktige aspekt ved elevenes dannelse, men det handler i tråd med Whitehead (2014) og Klafki (2001) om å tenke langsiktig. Hvis undervisningen bygger på med- og selvbestemmelse og solidaritet sammen med et vidt spekter av aktiviteter, kan undervisningen med utgangspunkt i Klafki (2001) legge til rette for kategorial dannelse. Da kan faget fremtre som et danningsfag som inspirerer til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Debatten i forbindelse med fagfornyelsen har vist at det er uenighet omkring fagets innhold blant de som utdanner fremtidens lærere. Samtidig synes fornyelsen å ha et positivt potensial for kroppsøvingfaget som et danningsfag- og læringsfag, da en ønsker å tydeliggjøre hva elevene skal lære. Sammen med utarbeidingen av kjerneelement kan fornyelsen bidra til en klarere enighet omkring de danningsperspektiver læreplanen faktisk målbærer, og hvilke konsekvenser det får for fagets praktisering og innhold. Dybdeløring og livsmestring fremheves i fagfornyelsen som sentrale begrep, og imøtekommer på mange måter Klafkis (2001) danningsmål om en helhetlig dannelse. Hvis danningsbegrepet inkluderes i undervisningen, kan kroppsøvingfaget bidra til å utvikle og formidle verdier hos elevene vesentlig i et samfunnsperspektiv. På den måten kan faget oppfylle Klafkis (2001) danningsmål, dybdeløring- og livsmestringsbegrepene samt sluttmålet for oppløringen. Lærer Andrea sin uttalelse om at «*hvis du mestrer kroppsøvingfagets innhold, så mestrer du også mye annet i livet*», tydeliggjør fagets betydningsfulle rolle i skolen. Undervisningen må planlegges med utgangspunkt i at «dannelses spørsmål er samfunns spørsmål» (Klafki, 2001, s.66). Til dette trenger vi lærere som verdsetter og er bevisst på fagets danningskvaliteter.

Formålet med studien var å undersøke hvordan fire kroppsøvingslærere og fire elever reflekterer omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvingfaget. Jeg håper deres refleksjoner kan være til inspirasjon for nåværende og fremtidige kroppsøvingslærere, og bidra til at faget får sin fortjente plass i skolen. Oppgaven er muligens noe vid, men i forbindelse med fagfornyelsen og debattering omkring kroppsøvingfaget formål, syntes det viktig å fremme de dannings- og læringskvaliteter faget besitter. Skolen danner grunnlaget for elevenes fremtid som samfunnsborgere, og når Klafki (2001) da sier dannelsesprosessen er avhengig av samfunnets utvikling, betyr det at en styrkning av faget må bygge på elevene og det samfunnet de lever i og skal møte etter tretten år i skolen. Jeg viste tidlig i studien til Karen Blixen som så klokt uttaler at «skolen er ikke livet og livet innretter seg ikke etter

skolen. Det er skolen som må innrette seg etter livet». Det er det viktig å huske, når kroppsøvningsfaget skal fremtre som et viktig dannings- og læringsfag i skolen.

### **7.1 Veien videre**

Studien viser at dannning og læring er komplekse fenomen. Praktisk kunnskap kan være vanskelig å sette ord på, noe også min studie viser. Selv om studien bidrar med refleksjoner og forståelse av danning i kroppsøvningsfaget, viste debatten i forbindelse med fagfornyelsen at det fortsatt er noe uenighet omkring fagets dannings- og læringsaspekt. Når jeg nå skal formidle forslag til videre forskning, ville det derfor vært interessant for videre prosjekter å gå i dybden på perspektivene jeg fant fremtredende. Da studiens problemstilling er noe vid, kan den gi et grunnlag for videre forskning på tematikken. Ved en senere anledning kunne det også vært interessant å observere de aktuelle kroppsøvingslærernes undervisning, for å undersøke om deres uttalelser samstemmer med deres praksis. Betydningen av refleksjon er også et aspekt en kunne sett mer på. Store deler av forskningen gjort på faget trekker frem refleksjon som viktig (Redelius et al., 2015; Engebretsen, 2016; Aasland & Engelsrud, 2018), samtidig som elevinformantene i min studie ytrer et ønske om mer refleksjon. Å gjennomføre en intervensjon hvor en benyttet refleksjon som en del av undervisningen, kunne derfor vært spennende. Å gjennomføre nye kvalitative intervju ved en senere anledning kunne også vært nyttig. Dette for å undersøke om mine spørsmål vedrørende faget, har ført til andre/nye refleksjoner omkring fagets innhold og praktisering. Til slutt ville det også vært interessant å intervju en lærer uten faglig kompetanse i kroppsøving, for å se om det er ulikhet i henhold til forståelse og erfaring med danning i faget, slik både jeg og flere forespeiler.

## 8.0 Litteraturliste

- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2016). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:5. (490-501). DOI: 10.1080/17408989.2016.1268590
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». *Om elevers innsats og lærerens blick i kroppsøving*. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2459412/EngelsrudJournResArtsSportsEdu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018). *Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy»*. Hentet fra: <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>
- Annerstedt, C. (2008). *Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comperative perspective*, *Physical Education and Sport Pedagogy*. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408980802353347?scroll=top&needAccess=true>
- Bakken, A. (2017) Ungdata. Nasjonale resultat 2017 (NOVA rapport 10/17). Oslo: NOVA. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bakken, A. (2018). Ungdata. Nasjonale resultater 2018 (NOVA rapport 8/18). Oslo: NOVA. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Birch, J. (2014). Jøss. Lærte jeg å snakke før jeg kunne lese? I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 22-36). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Birch, J. (2016). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. E. Vinje (Red), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s.51-66). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Borgen, J. S. (2014). Skandaløst om kroppsøvningsfaget. Hentet fra: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/skandalost-om-kroppsovningsfaget>
- Borgen, S. J. & Engelsrud, G. (2015). *Kroppsøvningsfaget som skolefag – 30 år frem i tid*. Hentet fra: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrudgunn/kroppsovningsfaget-som-skolefag---30-ar-frem-i-tid/>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E.G. (2017). *Kroppsøving blir redusert til «fysisk aktivitet» - debatten uteblir*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-er-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- By, I-Å., Holthe, A., Sandven, J., Vestad, I. L., Hordvik, M. (2018). Master i faglærerutdanning i praktiske og estetisk fag. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/657f4fd459634e6b9dca01bdd65a5461/master-i-faglærerutdanning---utredning-og-anbefaling-rev1398220.pdf>
- Brattenborg, S & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. S. Brattenborg & B. Engebretsen. Oslo: Høyskoleforlaget 2007.
- Børresen, B. (2016). *Samtalen i klasserommet – samtale og læring*. I K. Kverndokken (Red), *10 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlige kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-103). Bergen: Fagbokforlaget
- Dale, E.L. (2001). Wolfgang Klafki. Kategorial dannelse. I E.L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*, (s.167-205). Oslo Gyldendal Akademisk AS
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk AS
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 27.april). B. Hensyn til personer (5-18). Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Engebretsen, B. (2016). *Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving*. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s. 93-112). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Folkehelseinstituttet (2017). «*Dei fleste voksne veg for mykje*». Hentet fra:

<https://www.fhi.no/nyheter/2017/overvekt-fedme-i-norge/>

Folkehelseinstituttet (2018). *Folkehelse rapporten – kortversjon. Helsetilstanden i Norge 2018*. Hentet fra:

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>

Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018) Dybdeløring – historiske bakgrunn og teoretiske tilnærmingar. *Tidsskrift for lærere og skoleledere nr. 4- 2018*, s.27.

Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppøving: Utfordringer og begrensninger. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 219-231). Trondheim: Tapir Akademiske forlag

Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (2010). *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiv på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M., Borgen, J. S. & Gjølme, E. G. (2018) *Fysisk aktivitet som metode*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/BJjVzv/fysisk-aktivitet-som-metode>

Haugstad, O. (2011). Kvalitetsbegrepet i norsk skole. *Utdanning nr.18-2011* (s.46-49). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikke-passord/2011/utdanning-18-2011.pdf>

Hansen, B. H., Anderssen, S. A., Steene-Johannessen, J., Ekelund, U., Nilsen, A. K., Andersen, I. D., ... Kollé, E. (2015). *Fysisk aktivitet og sedat tid blant voksne og eldre i Norge – Nasjonal kartlegging 2014-2015*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/991/Fysisk%20aktivitet%20og%20sedat%20tid%20blant%20voksne%20og%20eldre%20i%20Norge%202014-15.pdf>

Helsedirektoratet (2008). *Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Oslo, Helsedirektoratet.

- Hjelle, O. P. (2019). *Mer fysisk aktivitet i skolen kan være det viktigste follehelsetiltaket siden røykeloven*. Hentet fra: [https://tidsskriftet.no/2019/02/aktuelt-i-foreningen/mer-fysisk-aktivitet-i-skolen-kan-vaere-det-viktigste?fbclid=IwAR2xMtPTRJAFDBrFcNVWzCVw7k3LIBExSIOjsiNo2fArr5oetf\\_wK\\_HQ5LI](https://tidsskriftet.no/2019/02/aktuelt-i-foreningen/mer-fysisk-aktivitet-i-skolen-kan-vaere-det-viktigste?fbclid=IwAR2xMtPTRJAFDBrFcNVWzCVw7k3LIBExSIOjsiNo2fArr5oetf_wK_HQ5LI)
- Imsen, G. (2014) *Elevenes verden*. (5 utgave). Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2016) *Lærernes verden* (5 utgave). Universitetsforlaget
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johansson, A. R. (2018). «Da kjente jeg på at... da lærte jeg noe.»: *En intervjustudie av seks ungdomsskoleelever om deres læringserfaringer i kroppsøving belyst ved hjelp av Arnolds læringsdimensjoner* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole. Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2559241/JohanssonA%20v2018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karlsen, G. (2015). *Natur og danning*. I: B. O. Hallås og G. Karlsen (red.), *Natur og danning* (s.21-34). Bergen: Fagbokforlaget
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Hentet fra: <https://books.google.co.uk/books?hl=no&lr=&id=ZNKLAGAAQBAJ&oi=fnd&pg=P1&dq=physical+education+futures+2010&ots=JCFrEvWWJu&sig=dLdPHKsYv2fLhQpgjI1Hwsdf60A#v=onepage&q=physical%20education%20futures%202010&f=false>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktik - Nye studier*. Århus: KLIM.
- Kolbeinsen, L. S. (2016). «Det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen»: *En kvalitativ studie av elevers erfaringer med kroppsøvingsfaget*. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole. Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2400417/Solvoll%20Kolbeinsen%20Linn%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kristoffersen, N. J. (2011). Helse og sykdom. I: F. Nortvedt (red), *Grunnleggende sykepleie. Sykepleiens grunnlag, rolle og ansvar* (2.utgave) (s.31-72). Oslo: Gyldendal Akademisk

Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2018). *Fornyer innholdet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606071>

Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014 (Statistisk sentralbyrå rapport 2014/30). Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/197751?\\_ts=148a1618d30klar](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30klar)



- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015, 1 21). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing...learning? *Sport, Education and Society*.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2011). Danning. I: V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (red), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (s.83-92). Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, T. (2018). *På tide å slutte med gym*. Hentet fra: <https://www.bt.no/btmener/debatt/i/6nKoRL/-Pa-tide-a-slutte-med-gym>
- Medietilsynet. (2016). *Barn & Medier 2016. 9-16-åringers bruk og opplevelser av medier*. Hentet fra: [https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016\\_barnogmedier.pdf](https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnogmedier.pdf)
- Midtsundstad, H. J. & Willbergh, I. (2010). *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademiske Forlag
- Moen, K. M. (2013). Målet med kroppsøvingslærerutdanningen. I: E. Backman & L. Larsson (red.), *I takt med tiden? Perspektiv på idrettslærerytningen i Skandinavi* (s.229-242). Lund: Studentlitteratur
- Moen, K. M., Westlie, K., Hammer, V. Bjørke, L. (2017). *Kroppsøving: et fag for de idrettsaktive?* Hentet fra: <https://blogg.forskning.no/kroppsoving/kroppsoving-et-fag-for-de-idrettsaktive/1098742>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5-10.trinn)*. Hentet fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s.143-167). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Norges Idrettshøgskole. (2018, 21.12). *Professor Jorunn Sundgot Borgen om kroppspress*. (videoklipp). Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=N7uFO2p94Yg>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2012). *Exploring «what» to learn in physical education»*. Hentet fra: <https://www-tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.1080/17408989.2012.726982?scroll=top&needAccess=true>
- Ogden, T. (2015). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Gyldendal Akademisk
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring? Om begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *LLF - kroppsøving nr. 6-2005*, s. 8-12.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P.Arneberg, & L. Briseid, *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s.15). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen*. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171136/OmmundsenNorskPedTidss2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvingfaget. I I. M. Vingdal, *Fysisk aktiv læring* (s.96-109). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: motorisk læring som kjerne i faget. I Kvikstad (red), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s.139-166). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of subject for learning? *Sport, Education and Society*.

- Rønholt, H. & Peitersen, B. (2008). *Idrætsundervisning - En grundbok i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanus Forlag.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – I et dannelseperspektiv*. Universitetsforlaget
- Standal, Ø. (2015a). *Kroppslig læring og pedagogisk praksis i kroppsøving. LLF - kroppsøving nr. 4-2015* (s.10-13).
- Standal, Ø. F. (2015b). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Routledge Ltd.
- Standal, Ø. F. (2018). *Konkurransen eller ikke i kroppsøving*. Hentet fra:  
<http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Konkurransen-eller-ikke-i-kroppsøving>
- Steine-Johannessen, J., Andressen, S.A., Bratteteig, M. Dalhaug, E. M., Andresen, I. D., Andresen, O. K., ... Dalene, K. E. (2019). *Nasjonalt overvåkingssystem for fysisk aktivitet og fysisk form. Kartlegging av fysisk aktivitet, sedatid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. Hentet fra:  
<https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/ungkan/final-rapport-ungkan3-2019.pdf>
- Stolz, S. A. & Thorburn, M. (2017). *A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education*, Sport, Education and Society, 22:3, 377-390, DOI: 10.1080/13573322.2015.1032923
- Stølen, H. (2014). «*Elevmedvirkning i faget kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse med ni elever i den videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole. Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/221728/Stolen2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Säfvenbom, R. (2001) *Kroppsøvingfaget i den videregående skole – et fag for fremtiden? LLF - kroppsøving nr. 1-2001* (s.16-20).
- Säfvenbom R. & Rustad, M. C. (2018). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Hentet fra:  
<https://forskning.no/meninger/kronikk/2018/04/hva-skal-elevene-laere-i-kroppsøving>
- Sæle, O. O. (2017a). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Bergen: Fagbokforlaget

Sæle, O. O. (2017b). *Kroppsoving som danningsfag*. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-som-danningsfag/>

Sæle, O. O. (2018). *La elevene få spille hverandre gode*. Hentet fra:

<https://www.ba.no/debatt/meninger/skole-og-utdanning/la-elevene-fa-spille-hverandre-gode/o/5-8-887731>

Sæle, O. O. (2019). *Å spille hverandre gode*. Dansk pedagogisk tidsskrift 2019 (1) (s.66-75).

Søndenå, M. (2018). *Hvordan opplever faglærerstudenter i kroppsoving og idrettsfag praksisopplæringen i utdanningen sin?* (Mastergradsavhandling). Norges

Idrettshøgskole. Hentet fra: [https://nih.brage.unit.no/nih-](https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2507956/SondenaM%20v2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2507956/SondenaM%20v2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2507956/SondenaM%20v2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

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

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. (3.utgave).

Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utgave).

Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsoving (KRO1-04)*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (18.03.2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjoner-og-sosial-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra: [https://www.udir.no/laring-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/)

[og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/)

- Utdanningsdirektoratet (2018). *Fagfornyelsen – siste innspillrunde kjerneelementer*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/342?notatId=682>
- Uthus, M. (2017). *Bekymret over presset i skolen*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/bekymret-over-preset-i-skolen/>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring i et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal, *Fysisk aktiv læring* (s.37-59). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vinje, E. (2016). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Vinje, E. (2018). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:3. (235-249). DOI: 10.1080/17408989.2018.1429590
- Wessel, M. W. (2014). «*Var det sånn at alle skulle bli med?*». *En studie om prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter» og kroppsøvingsfagets betydning for et utvalg elever*. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/221742/Wessel2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Whitehead, M. (2014). Physical Literacy, kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren . I I. M. Vingdal, *Fysisk aktiv læring* (s.81-94). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer og er dette i tråd kunnskapsløftet 2006?* Hentet fra: [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171703/MAS\\_ARW.pdf?sequence=1](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171703/MAS_ARW.pdf?sequence=1)

Willbergh, I. (2010). *Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst*. I: H. J. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s.46-63). Cappelen Damm AS

World Health Organization (2019). *WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamle to the Constitution*. Hentet fra: <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>

Zoglowek, H. (2006). Kroppsøving = kroppsdannelse – hva ellers? LFF. *LLF - kroppsøving nr. 4-2006* (s.12-26).

## **9.0 Vedlegg**

### **9.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring kroppsøvingslærere**

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Danning i kroppsøvingsfaget?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere og elever på Vg3 reflekterer omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om prosjektenes mål og hva din deltakelse vil innebære.

#### **Formål**

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere og elever på Vg3 reflekterer omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvingsfaget. I den sammenheng er jeg interessert i hvilke tanker du som kroppsøvingslærer har omkring kroppsøvingsfagets dannelsingsaspekt. Prosjektet er en del av min masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for prosjektet?**

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er en av fire kroppsøvingslærere jeg har valgt å kontakte. Jeg har gjort et strategisk utvalg, hvor jeg har valgt personer jeg antar har noe å bidra med i mitt prosjekt. Som kroppsøvingslærer anser jeg deg som interessant og kunnskapsrik, og jeg ønsker derfor å få et innblikk i dine tanker omkring faget.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Studien vil basere seg på et intervju, og spørsmålene som vil bli stilt under intervjuet vil omhandle fagfornyelsen, bruk og kjennskap til læringsmål og refleksjon i undervisning, danning og allmenndannelse, fagets status, formål og innhold samt fagets kunnskapsutbytte. Opplysninger som fremkommer vil bli registrert ved lydopptak. Intervjuet vil vare i omlag 50-60 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysninger om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Underveis i forskningsarbeidet vil det kun være meg som student og mine veiledere som har tilgang på informasjonen. I prosjektet vil ditt navn og dine kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data (eksempelvis «informant 1»).

Datamaterialet vil ikke være tilgjengelig for andre.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2019. Etter endt forskningsprosjekt vil ikke opplysninger i oppgaven kunne føres tilbake til deltakeren og datamaterialet/lydopptakene slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert som deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger fra deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut av mer?**

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



- Høgskolen på Vestlandet ved Ove Olsen Sæle på epost: [ove.ronny.olsen.sæle@hvl.no](mailto:ove.ronny.olsen.sæle@hvl.no) eller telefon: 55 58 56 04
- Vårt personombud ved mail [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Ove Olsen Sæle

Student  
Frida Tveito Moan

.....

.....

## Samtykkeerklæring

Jeg som kroppsøvingslærer har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Danning i kroppsøvingsfaget?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg deltar på vilkår gitt i informasjonsskrivet. Jeg samtykker til:

- Å ha lest informasjonsskrivet
- Å delta i forskningsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.mai 2019.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **9.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring elever**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Danning i kroppsøvingsfaget?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere og elever på Vg3 reflekterer omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om prosjektenes mål og hva din deltakelse vil innebære.

#### **Formål**

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere og elever på Vg3 reflekterer omkring sin forståelse av, og erfaring med, danning i kroppsøvingsfaget.

I den sammenheng er jeg interessert i hvilke tanker du som elev har omkring kroppsøvingsfagets dannelsingsaspekt. Prosjektet er en del av min masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for prosjektet?**

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er en av fire elever jeg har valgt å kontakte. Jeg har gjort et strategisk utvalg, hvor jeg har valgt personer jeg antar har noe å bidra med i mitt forskningsprosjekt. Som elev i kroppsøvingsfaget anser jeg deg som interessant og reflektert, og jeg ønsker derfor å få et innblikk i dine tanker omkring faget.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Studien vil basere seg på et intervju, og spørsmålene som vil bli stilt under intervjuet vil omhandle kroppsøvingsfagets status, dine kjennskap til læringsmål og refleksjon i undervisningen, danning og allmenndannelse, undervisningens innhold samt syn på læringsinnholdet i faget. Opplysninger som fremkommer vil bli registrert ved lydopptak. Intervjuet vil vare i omlag 20-30 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysninger om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Underveis i forskningsarbeidet vil det kun være meg som student og mine veiledere som har tilgang på informasjonen. Dine lærere vil ikke få tilgang til informasjonen gitt i intervjuet. I prosjektet vil ditt navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste, adskilt fra øvrige data (eksempelvis «informant 2»). Datamaterialet vil ikke være tilgjengelig for andre.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2019. Etter endt forskningsprosjekt vil ikke opplysninger i oppgaven kunne føres tilbake til deltakeren og datamaterialet/lydopptakene slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert som deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger fra deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut av mer?**

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

- Høgskolen på Vestlandet ved Ove Olsen Sæle på epost: [ove.ronny.olsen.sæle@hvl.no](mailto:ove.ronny.olsen.sæle@hvl.no) eller telefon: 55 58 56 04
- Vårt personombud ved mail [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ove Olsen Sæle

.....

Student

Frida Tveito Moan

.....

## Samtykkeerklæring

Jeg som elev har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Danning i kroppsøvingsfaget?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg deltar på vilkår gitt i informasjonsskrivet. Jeg samtykker til:

- Å ha lest informasjonsskrivet
- Å delta i forskningsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.mai 2019.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 9.3 Intervjuguide kroppsøvingslærere

#### Bakgrunnsinformasjon

- Hva slags utdanningsbakgrunn har du? Hvilken formell kompetanse har du i kroppsøving?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer?

#### Forståelse av fagets formål og syn på danning i kroppsøvingsfaget

- Hva anser du som det viktigste i faget?
- Hvordan arbeider du med fagets formål?
- Klafki mener dannelse er tuftet på tre sentrale verdier, hvor dannelse skal utvikle evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Er dette noe du ser på som viktige evner å arbeide med i din undervisning? Og hvordan arbeider du eventuelt med dem?
- Danning og dannelse er et begrep som er forankret i LK06 og i ny overordnet del. Under fagets formål står det også at kroppsøvingsfaget skal være et allmenndannende fag. Hva legger du i ordene allmenndannelse og danning?
- Arbeid med læring av sosiale egenskaper som solidaritet (empati), samarbeid, og fair play og inkludering er en viktig del av målet i skolen. Er dette noe du arbeider med i din undervisning? Eventuelt hvordan?
- Allmenndannelse handler også om kroppslig læring, som også er navnet på et av de nye kjerneelementene i fagfornyelsen. Hvilke tanker har du omkring kroppslig læring i faget, og hvordan arbeider du med det?

#### Status og legitimeringsbegrunnelse

- Hvilken status opplever du at kroppsøvingsfaget har i dag? Hvis lav status, hva kan eventuelt gjøres for å heve fagets status?
- Flere mener det er vanskelig å se hva elevene egentlig skal lære i kroppsøvingsfaget og kunnskapsutbytte kan virke noe uklart. Hvilke tanker har du om det?
- Er du opptatt av læring i dine kroppsøvingstimer?
- Opplever du at elevene vet hva de skal lære i faget og hvorfor de har kroppsøving?
- I et kompetansemål etter Vg3 står det at elevene skal drøfte hvordan egen utøving av fair play kan påvirke andre i aktiviteter, trening og spill. Hvordan arbeider du med dette kompetansemålet i din undervisning? Nevne solidaritet?
- Reflekterer eller har du samtaler sammen med elevene dine over læring? Eventuelt hvordan og hvor ofte?

#### Fremtidens kroppsøvingsfag

- Hvilke tanker har du omkring fagfornyelsen? Tror du fornyelsen vil få noen endringer for kroppsøvingsfaget?

- Mener du kroppsøvningsfaget har en relevans i fremtiden?
- I flere studier ser vi at mange lærere praktiserer faget som et tradisjonelt idrettsfag eller aktivitetsfag/helsefag. Har du noe tanker omkring dette og er dette noe du kjenner igjen hos deg selv eller andre?
- Et nytt begrep i fagfornyelsen er livsmestring. Hvordan opplever du dette begrepet som relevant for din undervisning i kroppsøvningsfaget?
- Etter endt skolegang, hva slags kompetanse og erfaring håper du at elevene dine har fått ved å delta i kroppsøvningsfaget?



## 9.4 Intervjuguide elever

### Bakgrunnsinformasjon

1. Kjønn
2. Hvilken kroppsøvingslærer har du?
3. Har du hatt denne kroppsøvingslæreren alle årene på Vgs? Eventuelt hvor lenge?

### Status

4. Trives du i kroppsøvingsfaget?
5. Hvordan opplever du faget?
6. Hvor viktig synes du kroppsøving er?

### Kjennskap til formål og kompetansemål

7. Hva opplever du er viktig i kroppsøvingsfaget? Hvorfor tror du vi har faget i skolen?
8. I formålet med kroppsøvingsfaget står det blant annet at faget skal være et allmenndannende fag. Vet du hva som menes med at faget skal være allmenndannende?
9. Opplever du at lærerne arbeider med dette i undervisningen?
10. Har dere diskusjoner eller samtaler i kroppsøvingsundervisningen? Feks. Diskusjon omkring regler.

### Danning og læring i kroppsøvingsfaget

11. Opplever du at du har medbestemmelse og selvbestemmelse i kroppsøvingsfaget? Eventuelt på hvilken måte?
12. Arbeid med læring av sosiale egenskaper som solidaritet (empati), samarbeid, fair play og inkludering er en viktig del av målet i skolen. Er dette noe du opplever at dere lærer og jobber med i kroppsøvingsfaget? Eventuelt hvordan?
13. Hva mener du er det viktigste du lærer i kroppsøvingsundervisningen?
14. Hva tror du at din kroppsøvingslærer ønsker at du skal lære i faget?
15. Tror du at du kan få bruk for det du lærer i kroppsøvingsfaget senere i livet? Eventuelt hva?
16. Er det noe du savner i kroppsøvingsfaget?

## 9.5 Kvittering og tilrådning for Norsk senter for forskningsdata



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Kroppsøving som et relevant dannings- og læringsfag i skolen

#### **Referansenummer**

467342

#### **Registrert**

05.09.2018 av Frida Tveito Moan - 183826@stud.hvl.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ove Olsen Sæle, Ove.Ronny.Olsen.Sele@hvl.no, tlf: 55585604

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Frida Tveito Moan, frida\_moan@hotmail.com, tlf: 41768893

#### **Prosjektperiode**

01.08.2018 - 15.05.2019

#### **Status**

15.10.2018 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **15.10.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 15.10.18. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.19.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. Vi gjør oppmerksom på at sluttdato må endres fra 15.05.18 til 15.05.19 i informasjonsskriv til utvalg.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)