

## **MASTEROPPGAVE (45 stp.)**

Danningsaspektet i LK06 og LK20 –  
En dokumentanalyse

Ethical formation in Norwegian curriculum –  
A document analysis

**Jonas Nikolai Nilsen (407) &  
Arne Kristiansen Gotvassli (404)**

**Navn på masterprogrammet:**

MGBKØ550 – Kroppsøving 3, emne 3 (Masteroppgave)

**Fakultet for:** Lærerutdanning, kultur og idrett

**Institutt for:** Idrett, kosthold og naturfag

**Veiledere:**

Eivind Johannessen Wenggaard

Jonas Langlo

(Even Bjoarvik)

16. mai 2022

# Forord

Fem år er nå over, og vi er begge takknemlige for alle mennesker vi har møtt og opplevelser vi har hatt gjennom studietiden. Det har virkelig vært en reise!

Tema for masteroppgaven vår er danning, og vi kan virkelig si at denne perioden med skriving har vært en dannelsingsprosess for oss. Denne prosessen har til tider vært frustrerende og virket uoverkommelig, men mest av alt har det vært spennende og lærerikt. Det har vært mange måneder med hard jobbing, prioriteringer og utfordringer, og nå gleder vi oss til å «ta fatt på livet igjen».

Vi vil gjerne takke våre veiledere Eivind Johannesen Wenggaard og Jonas Langlo, for god støtte og tilbakemeldinger. Også en takk til Even Bjoarvik for veiledning før din pappaperm, det ga oss en god start på prosjektet. Takk til dere for gode samtaler som har hjulpet på motivasjonen. Vi vil også takke våre medstudenter for gode samtaler, både på det faglige og sosiale, det har vært til god hjelp.

*Jonas Nilsen & Arne Gotvassli*

Jeg vil rette en ekstra stor takk til min kjære forlovede Iris, for støtte og forståelse gjennom hele perioden. Enormt takknemlig til familie og venner for deres positive tanker og motiverende ord gjennom skriveperioden og hele studiet.

*Jonas*

Stor takk til min samboer Malin, som alltid er støttende og hjelpsom. Familie og venner fortjener også en stor takk for motiverende ord og for at de har hjulpet meg med å koble av underveis i skriveprosessen.

*Arne*

# Sammendrag

Vi har begge vært opptatt av danning gjennom utdanningen vår, noe som er litt av bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Danning er et bredt begrep, og med innføringen av den nye læreplanen ønsket vi å se på hvordan begrepet brukes i styringsdokumenter for skolen. Som metode valgte vi å anvende en dokumentanalyse, en analysemetode som er inspirert av systematisk tekstkondensering (STC). I arbeidet med styringsdokumentene trengte vi en metode som kunne systematisere datamaterialet, og ved hjelp av STC plasserte vi datamaterialet fra styringsdokumentene inn i kategorier og tema. På bakgrunn av systematiseringen fant vi tre perspektiver for danning, som la grunnlaget for videre analyse og diskusjon. Disse perspektivene er; *danning i et individperspektiv, danning i et samfunnsperspektiv og danning i et helhetlig læringsperspektiv*. Disse perspektivene benytter vi oss av gjennom hele avhandlingen, for å diskutere og belyse problemstillingen og forskningsspørsmålet.

I kroppsøvingsfagets *relevans og sentrale verdier* forklares det at ulike bevegelsesaktiviteter legger grunnlaget for felles danning og identitetsskaping i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Barn lærer gjennom sine erfaringer, og bevegelseserfaringer er et viktig verktøy for læring. Peter Arnold er sentral innenfor kroppslig læring, og mener at læring i bevegelse bør være det som er fagets primære legitimering. Arnold står bak teorien om læring *i, om og gjennom* bevegelse (Ommundsen, 2013). Whitehead står bak begrepet *physical literacy*, som har flere likhetstrekk til Klafkis danningstenking (Sæle og Hallås, 2020). For å bli *physical literate* må en bevege seg bevisst, økonomisk og med selvtillit i fysiske utfordrende situasjoner, i tillegg til å ha et ønske om å forbedre sin egen livskvalitet gjennom fysisk aktivitet. En må også kunne reflektere rundt hva som påvirker kroppslig helse og bevegelse (Whitehead, 2013a)

Klafkis syn på danning (*Bildung*) har vært sentral for oppgaven, og mener at er det tre grunnleggende evner som trengs for dannelsesprosessen. Disse evnene er selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001). I et dannelsesperspektiv er det ofte prosessen for læring som gir det største utbyttet. Fagets egenverdi legger vekt på kroppslig utvikling og læring, men også de sosiale ferdighetene utvikles i kroppsøving, spesielt gjennom bevegelsesaktiviteter med samarbeid (Engebretsen, 2016, 2021; Sæle, 2017). Solidaritet i kroppsøving handler om elevenes forståelse for deres rolle i det sosiale fellesskapet, og et

ønske om å gjøre andre bedre. Medbestemmelse handler om elevenes påvirkningskraft på undervisningen, regler eller nivå på øvelser. For å kunne tilpasse undervisningen til elevene, er medbestemmelse viktig. Selvbestemmelse er knyttet til medbestemmelse, men tar mer for seg hver enkelt elev og deres valg. Et læringsmiljø der selvbestemmelse oppleves, vil være positivt for elevenes dannelsesprosess (Møller, 2016). Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori støtter at selvbestemmelse er med på å styrke mestringsforventninger og indre motivasjon, gjennom bevegelsesglede (Deci & Ryan, 1985).

Vår avhandling er bygget rundt problemstillingen; «*Hvordan beskrives danning i LK06 og LK20?*». Resultatene viser blant annet at danning beskrives som selvrealisering, som skal skje på en måte som kommer samfunnet til gode. Elevene skal bli selvstendige individer som er empatiske, frie og ansvarsbevisst. Elevene skal medvirke og få ansvar som skal gi de forståelse for demokratiske verdier og evne til samarbeid. Gjennom kreativ utfoldelse skal de lære, sanse og skape med kroppen. Kroppsøvingfaget skal gi elevene livslang bevegelsesglede.

Forskningsspørsmålet tar for seg hvordan lærere kan legge til rette for danning i sin kroppsøvingundervisning. Læringsmiljøet de legger opp til har mye å si for elevenes læring og danning. Et mestringsorientert klima vil i større grad enn et prestasjonsorientert klima legge til rette for elevenes indre motivasjon, glede og læring (Ulstad et al., 2020). Lærere kan legge opp undervisningen etter premissene i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985), som fokuserer på tilfredsstillelse av de psykologiske behovene *autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet*. Drøftingen viser også at variasjon i undervisningen er viktig for å skape mestring hos alle elevene. Refleksjon bør tas i bruk i kroppsøvingundervisningen, slik at elevene får bedre forståelse av hva de skal lære i faget (Redelius et al., 2015). Kroppsøving er et lærings- og dannelsesfag, hvor elever må reflektere rundt hva de skal lære, og rundt begreper som for eksempel samarbeid, likestilling og rettferdighet. Lærere må alltid planlegge undervisningen ut fra et dannelsesperspektiv (Klafki, 2001). Ifølge Ommundsen (2016) er kroppslig læring det som legitimerer kroppsøving som dannelsesfag. Kroppslig læring og utvikling er ikke noe som skjer gjennom modningsprosesser alene, men de må øves og praktiseres for å skape utvikling. Kroppslig læring gir grunnlaget for fysisk form og velvære når elevene blir eldre.

# Abstract

Both authors of this thesis have been interested in ethical formation throughout our degree, which has affected our choice of subject. Ethical formation is a very broad subject, and with the renewal of the Norwegian curriculum, it is interesting to see the role ethical formation has. We chose to use document analysis as method of research for our thesis, more specifically one that's inspired by systematic text condensation (STC). We needed a method that could systematize all the data, and with STC could make categories and subjects from the data. This systemizing got us three perspectives of ethical formation: *individual*, *societal perspective* and ethical formation as *holistic learning*. These perspectives are used throughout the thesis to discuss the way ethical formation is used in Norwegian curriculum and how teachers can facilitate ethical formation in physical education (PE).

The curriculum for PE, states in its *central values and relevance*, that different forms of activities for movement are the baseline for the common ethical formation and creation of identity in society. Children learn from experience, and movement experience is a central tool for learning in PE. Peter Arnold is central within the field of physical learning, and according to him learning in movement should be primary in legitimizing PE (Ommundsen, 2013). Whitehead created the term *physical literacy*, which has multiple similarities to Klafki's theories for ethical formation (Sæle & Hallås, 2020). To become *physical literate* the individual must be motivated, confident and competent in challenging situations. Reflection and understanding of what can affect physical health and movement are also needed to become physically *literate* (Whitehead, 2013a)

Klafki's stand on ethical formation (*Bildung*) has been central to this thesis, with the three basic abilities needed for ethical formation. These abilities are self-determination, co-determination and solidarity (Klafki, 2001). An ethical formation perspective is that the process leading to learning teaches you more than anything. In PE the main focus is motor development and learning, but the social aspect also must be recognized, especially through movement activities that require cooperation (Engebretsen, 2016, 2021; Sæle, 2017). Solidarity in PE is all about the pupil's understanding of their role in the social community, and a wish to make others better. To adapt the education to the base need of each pupil, co-determination is needed. Co-determination is about each individual, and their opportunity to affect which rules, activities or level they want to be on. Self-determination has similarities to

co-determination, the difference is that self-determination is more about each pupil and their choices. A learning environment where self-determination is experienced is positive for the process of ethical formation in the pupils (Møller, 2016). Deci and Ryan's theory of self-determination supports that self-determination boosts the expectation of success and inner motivation, through the joy of movement (Deci & Ryan, 1985; Møller, 2016).

Our thesis is based on how ethical formation is described in LK06 and LK20. The results show, among other things, that ethical formation is described as self-realization, which must take place in a way that benefits society. Students will become independent individuals who are empathetic, free and responsible. The students will participate and be given responsibilities that will give them an understanding of democratic values and the ability to cooperate. Through creative expression, they will learn, sense and create with the body. The physical education subject will give the students lifelong joy of movement.

The thesis discusses the research question: *How can teachers plan for ethical formation in teaching?* The learning environment they set up has a big impact on students learning and ethical formation. A *mastery-oriented* climate will, to a greater extent than a *performance-oriented* climate, facilitate students' inner motivation, joy and learning (Ulstad et al., 2020). Teachers can structure their teaching according to the premises of the self-determination theory of Deci and Ryan (1985), which focuses on satisfying the psychological needs of *autonomy, competence and relatedness*. The discussion also shows that variation in teaching is important for creating mastery in all students. Reflection should be used in physical education, so students can gain a better understanding of what they are to learn in the subject (Redelius et al., 2015). Physical education is a subject of learning and education, where students must reflect on what they are to learn, and on concepts such as cooperation, equality and injustice. Teachers must always plan their teaching from an ethical formation perspective (Klafki, 2001). According to Ommundsen (2016), it is physical learning that legitimizes physical education as an ethical formation subject. Physical learning and development are not something that happens through the process of maturing alone, but they must be practiced to facilitate development. Physical learning provides the basis for physical fitness and well-being as students grow older.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>1</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
TABELLOVERSIKT .....	7
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR AVHANDLINGENS TEMA.....	9
1.2 PROSJEKTETS RELEVANS OG TEMA .....	11
1.3 PROBLEMSTILLING .....	11
1.4 AVHANDLINGENS OPPBYGGING.....	12
<b>2. TEORI</b> .....	<b>13</b>
2.1 HVA ER DANNING?.....	13
2.2 KLAFKIS KATEGORIALE DANNINGSTEORI .....	14
2.3 DANNING SOM SELVREFLEKSJON .....	18
2.4 DANNELSE SOM DIDAKTISK BEGREP .....	18
2.5 KROPPSLIG LÆRING .....	18
2.6 PHYSICAL LITERACY – KROPPSLIG DANNING .....	19
2.7 SELVBESTEMMELSESTEORIEN .....	21
2.8 LÆREPLANTEORI .....	22
2.9 FAGFORNYELSEN – LK20 .....	28
<b>3. METODE</b> .....	<b>30</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED – FENOMENOLOGI .....	30
3.2 DOKUMENTANALYSE .....	32
3.3 UTVALG AV STYRINGSDOKUMENTER TIL ANALYSE.....	33
3.4 RELABILITET.....	35
3.5 SYSTEMATISK TEKSTKONDENSERING (STC) SOM METODE .....	35
3.6 ANALYSEPROSSESSEN .....	37
3.7 BESKRIVELSE AV ANALYSETABELL .....	39
3.8 ANALYSENS SENTRALE FUNN – KATEGORIER OG PERSPEKTIVER.....	41
3.9 KONSEKVENSER RUNDT VALG AV METODE.....	42
<b>4. ANALYSE AV DATAUTVALGET</b> .....	<b>46</b>
4.1 UNDERSØKELSE AV DATAMATERIALET .....	46
4.2 BESKRIVELSE AV DANNING I LK06 .....	46
4.3 BESKRIVELSE AV DANNING I LK20 .....	55
<b>5. DRØFTING</b> .....	<b>67</b>
5.1 SAMMENDRAG OG DISKUSJON AV FUNN .....	67
5.2 DANNING I KROPPSØVINGSFAGET.....	78
5.3 SELVBESTEMMELSE, MEDBESTEMMELSE OG SOLIDARITET .....	79
5.4 SELVBESTEMMELSESTEORIEN .....	81
5.5 LÆRINGSKLIMA .....	82
5.6 FYSISK-MOTORISK LÆRING OG DANNING.....	84
5.7 KROPPSLIG LÆRING GJENNOM ØVING .....	86
5.8 DEN OPPFATTEDE LÆREPLAN.....	87
5.9 DANNING GJENNOM REFLEKSJON .....	89
<b>6. AVSLUTNING</b> .....	<b>92</b>
6.1 AVSLUTTENDE OPPSUMMERING.....	92
6.2 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG BEMERKNINGER .....	97
<b>7.0 LITTERATURLISTE</b> .....	<b>98</b>

<b>8.0 VEDLEGG .....</b>	<b>105</b>
8.1 VEDLEGG 1 – BESKRIVELSE AV DANNING: <i>LÆREPLAN I KROPPSØVING LK20</i> .....	105
8.2 VEDLEGG 2 – BESKRIVELSE AV DANNING: OVERORDNET DEL – VERDIER OG PRINSIPPER FOR GRUNNOPPLÆRINGEN LK20 ...	111
8.3 VEDLEGG 3 – BESKRIVELSE AV DANNING: <i>LÆREPLAN I KROPPSØVING LK06</i> .....	124
8.4 VEDLEGG 4 – BESKRIVELSE AV DANNING: GENERELL DEL LK06 .....	128
<b>9.0 SAMARBEIDSKONTRAKT .....</b>	<b>141</b>

## Tabelloversikt

Tabell 1: Utdrag fra vedlegg 2, tabell som viser bruken av danning i overordnet del fra LK20 ( <a href="#">Kunnskapsdepartementet, 2017</a> ) .....	39
---	----



# 1. Innledning

Vår avhandling er bygget på en problemstilling som omhandler hvordan danning beskrives i læreplanene LK06 og LK20 som styringsdokumenter for skolen. Danning er et begrep som ofte går igjen når det snakkes om undervisning, utvikling og opplæring. Vi ønsker med denne avhandlingen å finne ut hvordan kroppsøvingslærere kan legge til rette for danning i undervisningen. Styringsdokumentene er gjeldende for det pedagogiske innholdet i skolen, og ligger som datagrunnlaget for denne avhandlingen. I lærerprofesjonen må en ha kunnskap nok om barn, fag og verdier, for å skape et godt grunnlag for å ta gode avgjørelser for best mulig utvikling hos og danning av elevene.

«*Dannelse*» og «*danning*» er to begrep som i litteratur og forskning gjerne benyttes om hverandre, og disse begrepene finnes det mange meninger om. Diskusjonene handler hovedsakelig om hvorvidt dannelsesbegrepet er knyttet til hele mennesket, fra det kognitive til det kroppslige. Felles for begrepene er at de krever bevisstgjøring og aktiv refleksjon. «*Dannelse*» brukes gjerne om sluttmålet, mens «*danning*» omhandler prosessen for å komme dit (Engebretsen, 2021; Sæle & Hallås, 2020). I dette fagområdet er Wolfgang Klafki (2001) og hans dannelsesteori sentral, noe som gjenspeiles i vår avhandling. Klafki (2001) har troen på at mennesker har en egen evne og et potensiale for å dannes, men det krever kritisk tenking og refleksjon (Klafki, 2001). I avhandlingen skal vi finne ut hvordan danning beskrives i LK06 og LK20, i tillegg til hvordan lærere kan legge til rette for danning i kroppsøvingsfaget.

For å belyse forskningsspørsmålet og problemstillingen vi utarbeidet for avhandlingen, valgte vi å benytte oss av dokumentanalyse som metode. Innenfor dokumentanalyse finnes det ulike metoder, og vi landet på en analysemetode som er inspirert av systematisk tekstkondensering (STC). Metoden tar inspirasjon fra Giorgis fenomenologiske analyse, og nærmere beskrevet i Malterud (2016). Ved å benytte denne metoden ble det enklere å systematisere dataene vi fant i styringsdokumentene, i ulike temaer og kategorier, med relevans til avhandlingens forskningsspørsmål og problemstilling. I vår undersøkelse av styringsdokumentene fant vi ulike temaer som dannet grunnlaget for diskusjon og analyse. Disse er; *danning i et individperspektiv*, *danning i et samfunnsperspektiv* og *danning i et helhetlig læringsperspektiv*. Disse perspektivene løftes frem gjennom analysen, for å belyse hvordan danning beskrives i datautvalget. Datautvalget for avhandlingens analyse og undersøkelser er

fagplanene for kroppsøving fra LK06 (2015b) og LK20 (2019), i tillegg til generell del (2015a) og overordnet del (2017).

Kroppsøving som fag har en svært bred plattform for læring, noe som er unikt i skolen. Fra 2020 har fagfornyelsen blitt gjeldende i den norske skolen, og med den må fagets lærere bli enda mer bevisste på fagets formål. Det er gjennom læreres praktisering og formidling av kunnskap, fagets formål skal oppnås. I fagfornyelsen er det økt fokus på dybdelæring som skal bidra til elevenes ferdigheter, og kompetanse de behøver for å mestre sine egne liv. Elevenes dannelsesprosess er tidsaktuelt og kan være med på å gi innsikt for hvordan utviklingen av kroppsøvingsfaget bør være videre. Formålet med denne avhandlingen er å belyse måten danning beskrives i læreplanverket, samt hvordan kroppsøvingslærere kan legge til rette for danning i faget.

## **1.1 Bakgrunn for avhandlingens tema**

Vi er begge vokst opp i en tid hvor ballspill og idrett var dominerende i kroppsøvingsfaget. Begge har spilt fotball aktivt lenge, og trives med idrett av mange slag. Gjennom undervisningen i lærerutdanningen var også idrett og ulike former for ballspill en stor del. Kroppsøving som fag i nåtiden rommer for mye mer enn det som var dominerende når vi vokste opp. Gjennom undervisningspraksis har vi reflektert og erfart at faget er mye mer, og refleksjon rundt det som gjøres er enda viktigere. Bakgrunn for valg av tema for vår avhandling, er motivert av vårt ønske om å belyse dannelseskvalitetene faget har. Kroppsøving skal tross alt være med på å bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Vi valgte ut *danning* som hovedtema for avhandlingen, og ønsket å gjennomføre en dokumentanalyse av styringsdokumenter, for å skape en bedre forståelse rundt fagfornyelsen. Siden avhandlingens tema og problemstilling omhandler danning, ser vi oss nødt til å definere noen av begrepene som benyttes innenfor danning. For å definere begrepene valgte vi å benytte oss av definisjoner som står sterkt innenfor fagområdet gjennom begrepets historie, heller enn å komme med nye definisjoner. Ved å benytte oss av teori som omhandler danning som en rød tråd gjennom avhandlingen, er målet vårt å skape en videre forståelse av hvordan danning beskrives i styringsdokumentene.

PISA-prosjektet til OECD har vært med på å forme den norske skolen i over 20 år nå. PISA ble innført i 2000, og hvert tredje år gjentas undersøkelsen. Testene skal måle kompetansen 15-åringene har innenfor fagområdene matematikk, lesing og naturfag. Disse tre fagområdene er med hver gang, men det byttes på hvilket skal være hovedområde (Utdanningsdirektoratet, 2020). PISA-testene har fortalt offentligheten hvordan norsk skole ligger an, og dermed hvilken retning den bør ha videre. Dette prosjektet må ifølge Sjøberg (2014) ses på som et samfunnsfenomen og politisk prosjekt, ikke et pedagogisk prosjekt. Prosjektet fremmer troen på at konkurranse skaper kvalitet, siden det kan oppleves som en konkurranse mellom skoler, elever og andre land. Målet med prosjektet er å effektivisere skolen, og skape mennesker som er konkurransedyktige og produktive i sammenheng med den globale økonomien. PISA omdefinerer hva meningen og målet til skolen er, og trumfer det brede dannelsesmandatet skolen har. Det brede dannelsesmandatet til norsk skole er gitt gjennom læreplaner og lover, og grunnlaget er nedfelt i formålsparagrafen. Sjøberg (2014) forklarer at det de siste årene har vært få henvisninger til formålsparagrafen i styringsdokumenter, stortingsmeldinger og dokumenter for skolen. Begreper som allmenndannelse eller danning benyttes også lite, men det har vært en kraftig økning i henvisninger til PISA, TIMSS eller OECD. Med dette har også «*læringstrykk*» blitt brukt stadig mer i rapporter, nyhetsartikler, stortingsmeldinger og offentlige dokumenter. Det kan ifølge Sjøberg (2014) virke som danning, samfunnsansvar, allmenndannelse og solidaritet er byttet ut med rangeringer og læringstrykk, noe som nok kommer fra de internasjonale prosjektene (Sjøberg, 2014).

På denne måten virker det at danningen er blitt litt «*glemt*», i et økende fokus på målbare prestasjoner og ønsket om å være best. I opplæringslovas formålsparagraf (1998), står det tydelig at skolen skal møte elevene med tillit, krav og respekt, samt gi dem utfordringer som fremmer lærelyst og danning (Opplæringslova, 1998, §1-1). På denne måten er danning i skolen, en lovfestet rett for alle elever. Derfor har vi valgt å ta utgangspunkt i danning som tema for vår avhandling. Danning er et begrep som, for oss, har virket enormt stort, noe som gjør forskning på begrepet og måten det brukes på vil være desto viktigere. Derfor ønsker vi å ta for hvordan læreplanene, siden PISA-testene ble innført, beskriver danning. Siden danning er en lovfestet rett gjennom formålsparagrafen, vil vi også ta for oss hvordan kroppsøvingslærere kan legge til rette for danning i fagets undervisning.

## 1.2 Prosjektets relevans og tema

Tema for avhandlingen er «*En dokumentanalyse av dannelsingsaspektet i læreplanene LK06 og LK20*». Det finnes en del tidligere forskning på feltet, men fagfornyelsen skapte et nytt behov for ny forskning. Vi har latt oss inspirere av tidligere masteroppgaver og annen forskning, og benyttet oss av slik innsikt i møtet med den nye læreplanen. Ove Olsen Sæle og Bjørg Oddrun Hallås har begge vært faglærere for oss i lærerutdanningen hos HVL. Deres kunnskap, holdning og forskning på kroppsøvingfaget har inspirert oss i arbeidet med vår avhandling. Boken deres «*Kroppsøving i femårig lærerutdanning*» (2020) har vært til god hjelp gjennom hele perioden. Frida Tveito Moan (2019) publiserte en masteravhandling med danning i kroppsøvingfaget som tema (Moan, 2019). Siden hun publiserte sin avhandling har fagfornyelsen blitt gjeldene i skolen, og det har kommet ny forskning på feltet. I tillegg til Moan, publiserte Elisabeth Pedersen en masteravhandling med danning og oppdragelse i barnehagen som tema (Pedersen, 2020). Vi har blitt inspirert av Pedersens avhandling når det kommer til systematisk tekstkondensering som metode.

## 1.3 Problemstilling

Når vi skulle komme frem til en problemstilling for avhandlingen, tok vi utgangspunkt i at skolen og samfunnet er i stadig endring. I 2020 kom det en ny læreplan for skolen, og med den nye føringer for hva man skal fokusere på. Danning er et begrep som har påvirket hele vår utdanning, og er som tidligere nevnt en lovfestet rett for alle elever i den norske skolen. Vi valgte å sette søkelys på nettopp dette i vår problemstilling for avhandlingen, som derfor er;

*Hvordan beskrives danning i LK06 og LK20?*

### 1.3.1 Forskningsspørsmål

For å kunne lage forskningsspørsmål til denne avhandlingen, var det viktig for oss å definere hva forskning faktisk er. Kleven og Hjordemaal (2018) forklarer at forskning som regel startet med et spørsmål, eller noe en lurer på. Så fortsetter man inn i en prosess, hvor en prøver å svare på det man lurer på. Spesielt i pedagogikken er måten spørsmålet stilles på, viktig for hvilket svar en finner. Når det er sagt, er ikke alt som gjøres for å finne svar på det man lurer på forskning. For at det skal kunne kalles forskning, ligger det krav til mer systematikk når det prøves ut ulike hypoteser, og det man kommer frem til må i større grad begrunnes. Derfor

stilles det høyere krav til en forsker enn resten av befolkningen, spesielt når det kommer til hvor kritisk en er til egne resultater (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I arbeidet med analysene våre, var det spesielt tre perspektiv som traff oss. Disse perspektivene er; *danning i et individperspektiv, danning i et samfunnsperspektiv og danning i et helhetlig læringsperspektiv*. En del av den hermeneutiske prosessen vi gikk gjennom, var å skape oss en ny forståelse av tema. Derfor så vi det relevant å belyse temaet, gjennom forskningsspørsmålet for masteravhandlingen;

*«Hvordan kan lærere legge til rette for danning gjennom undervisning i kroppsøvfingsfaget?»*

## **1.4 Avhandlingens oppbygging**

Avhandlingen er bygd opp i seks hovedkapitler, for å kunne besvare problemstillingen. Det første kapittelet er en innledende del med en introduksjon av avhandlingens tema, bakgrunn for valg av tema, en presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål i tillegg til denne avklaringen rundt avhandlingens oppbygging. Kapittel 2 er et teoretisk kapittel som tar for seg ulike retninger som er relevante for avhandlingens tema og problemstilling. Dette kapittelet tar for seg avhandlingens teoretiske forankring gjennom emner som danning, kroppslig danning, physical literacy, refleksjon og læreplanteori. Kapittel 3 presenterer avhandlingens metode, bakgrunn for valg av metode, avhandlingens validitet og refleksjon rundt metoden. Resultatene fra analysen av datautvalget presenteres i kapittel 4, i de ulike perspektivene som ble beskrevet i metodekapittelet. Kapittel 5 drøfter avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, med relevant teori. Kapittel 6 avslutter avhandlingen gjennom oppsummering av hovedfunn og avsluttende refleksjoner.

## 2. Teori

I dette kapittelet skal relevant teori for avhandlingens tema presenteres. Teorien fra dette kapittelet vil benyttes for å skape en forståelse rundt danning og læreplaner, for å kunne drøfte det senere i kapittel 5.

### 2.1 Hva er danning?

Ove Olsen Sæle og Bjørg Oddrun Hallås (2020) skriver i boken *Kroppsoving i femårig lærerutdanning* at danning er ett av hovedtemaene innenfor pedagogikk, fordi det handler om å forme menneskers identitet og personlighet, dets tenking og livsførsel. Målsettingen er å bli et deltakende og selvstendig samfunnsindivid. Det finnes ulike perspektiver på hva danning er, men en fellesnevner er at det må være noe som gir mening for den enkelte, noe vi ønsker å hegne om, fremme eller utvikle. Som sosiokulturelle vesen vil vi alltid dannes innenfor en gitt kulturell og samfunnsmessig kontekst. Begrepene danning og dannelse brukes ofte om hverandre, hvor danning blir sett på som en vedvarende prosess, mens dannelse ses på som produktet. Når en dannes, blir en dannet til noe bestemt, men samtidig så er man i en dannelsesendring så lenge man lever i et samfunn i endring. Det kan derfor sies at danning har tre komponenter ved seg: *subjektet, det sosiokulturelle og bevegelse* (Sæle & Hallås, 2020). Danning er alltid et subjektivt «prosjekt», hvor den enkeltes personlighet kommer til uttrykk gjennom ferdigheter, kunnskaper og holdninger de har anskaffet seg. Begrepene danning og dannelse stammer fra det tyske *Bildung*, som strekker seg tilbake til tidlig middelalder, men ble utviklet mellom år 1770 og 1830, og ble fra dette tidspunkt et sentralt begrep i pedagogisk tenkning, hos personer som Kant, Goethe, Pestalozzi og Humboldt (Klafki, 2001).

Sæle og Hallås (2020) trekker frem Wilhelm von Humboldt som en viktig person i norsk og skandinavisk danningstradisjon. Han mener individer knytter seg til verden og «setter spor», men likevel ikke blir et offer eller produkt av verden. Her hevder Sæle og Hallås (2020) at danning blir forstått som at man tar del i det kulturelle og sosiale liv. Samtidig har selvstendige og frigjorte vesen evnen til å overskride en gitt kultur, og på den måten skape noe helt nytt i verden (Sæle & Hallås, 2020). Sett i sammenheng med norsk skole, henger skolens utdanningsoppdrag og elevens utdanning tett sammen med utviklingen av demokratisk medborgerskap og elevens danning. Utdanningsoppdraget til skolen går ut på å skape kvalifiserte mennesker, gjennom utvikling og læring av ferdigheter, kunnskap og kompetanse. Dannelsesoppdraget til skolen handler om subjektivering, og er et mål om

utvikling av hver enkeltes selvstendighet, medmenneskelighet, frihet og ansvarlighet (Danielsen et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 2.2 Klafkis kategoriale danningsteori

Klafkis kategoriale danningsteori er satt sammen av to ulike retninger som kalles materialdannelse og formaldannelse. I den materiale danningsteorien er danning en prosess som skjer når mennesker tar del i samfunnets kultur, i form av kunnskap, verdier, og estetiske idealer (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018). Det er en tenkning som mener innholdet som læres bort har dannelseeffekt (Klafki, 2001). Det vil si at hvis man for eksempel lærer om det gamle Hellas, vil det ha en dannelseeffekt, i form av verdsettelse av demokratiet. Den formale danningstradisjonen hevder at mennesker har iboende evner og anlegg som kan utvikles og modnes. Disse iboende evnene kan være for eksempel fysisk styrke, viljestyrke, kreativitet, utholdenhet eller etisk dømmekraft. Når disse evnene utvikles kan de brukes i nye situasjoner, som gjør elevene klar for det voksne liv (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018). Klafkis kritikk av disse tradisjonene var at de var for ensidig. I Klafkis kategoriale danningsteori gjorde han et forsøk i å hente de beste delene fra både den materiale og formale tradisjonen (Klafki, 2001). I følge Klafki oppnås den kategoriale dannelse ved at barnet tilegner seg kategorier, som gjør at de kan forstå samfunnet og kulturen de lever i. I denne sammenhengen snakket Klafki om den dobbelte åpning, altså at barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet. Klafki så på danning som en sammenvevd prosess, hvor kulturinnhold åpnes for individet og individet åpnes for kulturinnholdet. Når det skjer, vil det i henhold til Klafki skapes kunnskap, erfaringer og opplevelse av allmenn art i individet (Klafki, 2001).

Den kategoriale dannelse bygger på det eksemplariske prinsipp. At noe er eksemplarisk, vil ifølge Klafki si at det er forbilledlig og derfor et viktig med tanke på utvelgelse av undervisningsinnhold (Klafki, 2001). Prinsippet om det eksemplariske er ikke et nytt begrep, det strekker seg helt tilbake til det greske paideias dannelsesideal. Innenfor den tyske tradisjonen ble det eksemplariske prinsipp sett på som didaktikkens gullstandard av pedagoger på slutten av 1700-tallet og i større grad på 1900-tallet, da under andre betegnelser, som for eksempel det elementære, det typiske eller det representative. (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018). Klafki mente at det var tre grunnleggende kriterier for at innholdet kunne skape denne dobbeltsidige åpning. Innholdet må være *elementært, historisk-elementært og fundamentalt*.

Grunntanken i den eksemplariske undervisning er at dannet læring kun nås ved å bruke et begrenset antall eksempler, som skal gi elevene allmenngyldige kunnskaper, holdninger og evner. Ved hjelp av disse kunnskaper, evner og holdningene kan man gjøre større eller mindre enkeltfenomener eller problemer mer tilgjengelig og begripelig. Klafki kaller denne virkningen kategorial læring. Ved å arbeide på denne måten kan elevene få innsikt i en sammenheng, et aspekt eller en dimensjon i sin naturlige eller kulturell-samfunnsmessig-politiske virkelighet, og samtidig få løsningsstrategier som tidligere ikke har vært tilgjengelig. Klafki bruker eksemplet; når et barn først lærer forbindelsen mellom et subjekt og et verb, som for eksempel mor kommer eller far hopper, har barnet fått en innsikt som kan brukes til å forstå lignende strukturer (Klafki, 2001).

### **2.2.1 Klafkis tre grunnleggende evner**

Dannelse må, ifølge Klafki (2001), forstås som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner. Disse evnene er noe enhver må ta personlig ansvar for og automatisk arbeide for å oppnå (Klafki, 2001). De tre grunnleggende evnene er *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet*. *Selvbestemmelse* er hver enkelt menneskets evne til å bestemme over egne levevilkår, samt evne til selvstendig tenkning. *Medbestemmelse* er hvert menneskets krav om, mulighet og ansvar for å ta del i utformingen av våre felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold. *Solidaritetssevne* må ses i sammenheng med selv- og medbestemmelse. Ifølge Klafki vil solidaritet komme til syne når mennesker gjør en innsats for mennesker som på grunn av samfunnsmessige forhold, som for eksempel undertrykkelse eller politiske begrensninger, ikke har de samme mulighetene til selv – og medbestemmelse (Klafki, 2001). Klafki (2001)

### **2.2.2 Epokale nøkkelproblemer**

Klafki (2001) fremstiller en tese som sier at allmenndannelse er ensbetydende med å få en historisk formidlet bevissthet rundt tidstypiske nøkkelproblemer i samtiden og formodet fremtid. Klafki trekker frem fem eksempler på slike problemer. Det første nøkkelproblemet som tas opp er *fredsspørsmålet*, sett i lys av det store ødeleggelsespotensialet som ABC-våpen utgjør (atomvåpen, biologiske våpen og kjemiske våpen). Han skriver at fredsoppdragelse vil være en langsiktig pedagogisk oppgave, hvor elevene skal få en kritisk bevissthetsdannelse og oppbygging av evner til å handle og ta avgjørelser. Undervisningen må gjennom eksempler,



tydeliggjøre årsaker til krig, som økonomiske interessemotsetninger, nasjonalisme, fundamentalisme og samfunnspolitiske ulikhet (Klafki, 2001). Undervisningen må også ta for seg det Klafki kaller for gruppe- og massepsykologiske årsaker til krig, som for eksempel stereotypier eller fordommer. Også spørsmål om krig kan rettferdiggjøres, moralsk sett, må stilles i undervisningen (Klafki, 2001).

Det andre nøkkelproblemet som tas opp er *miljøspørsmålet*. Klafki (2001) mener en samtids- og fremtidsorientert innsats for dannelse innen dette tema må starte med en gradvis utvikling av bevissthet knyttet til den økonomiske og teknologiske utviklingen som har ført til overforbruk av naturlige ressurser og miljøødeleggelser (Klafki, 2001). En må også få innsikt i nødvendigheten av å utvikle teknologi som er mer miljøvennlige, som for eksempel sol-, vind- og bioenergi, avfallsreduksjon og gjenbruk. Klafki mener også at man må innse nødvendigheten av en permanent demokratisk kontroll av den økonomiske og teknologiske utviklingen, gjennom tidlig offentlig informasjon og demokratiske kontrollinstanser. I undervisningen bør det i størst mulig grad tas i bruk handlingsorienterte prosjekter, gjerne fra barnehagen av (Klafki, 2001).

Det tredje nøkkelproblemet er den *samfunnskapede ulikheten* som finnes i vårt samfunn. Det kan gjelde forskjeller mellom menn og kvinner, mellom sosiale klasser og samfunnslag, mellom arbeidsledige og yrkesaktive eller ulikheter på grunn av funksjonsevne. Det finnes også ulikheter mellom utlendinger i fremmede land og landets egne beboere. Klafki trekker også frem ulikhetene mellom industrialiserte land og utviklingsland, da gjennom ulik fordeling av makt og velstand (Klafki, 2001).

De nye tekniske styrings-, informasjon- og kommunikasjonsmediene utgjør det fjerde nøkkelproblemet som tas opp av Klafki (2001). Han mener de utgjør et problem fordi de kan medføre en rekke farer og muligheter innenfor arbeidsfordelingen. Det kan være teknologisering av arbeid eller tilgang til informasjon. Klafki hevder en kritisk informasjons- og kommunikasjonsteknologisk grunnutdannelse er nødvendig for et fremtidsorientert utdanningssystem. Elevene må få en forståelse for hvordan kommunikasjons-, informasjon-, og styringsmedier kan påvirke de som bruker dem og hvordan bruken av disse kan få sosiale konsekvenser, samt muligheten for misbruk. Det femte og siste nøkkelproblemet handler om *menneskers subjektivitet og jeg-du-forhold*. I vår erfaring med kjærlighet og seksualitet

oppstår det et spenningsfelt mellom hvert enkelt menneskets krav på lykke, og deres ansvar for medmenneskelig ansvar og annerkjennelse fra andre (Klafki, 2001).

### 2.2.3 Prestasjonsbegrepet

Klafki (2001) mener en demokratisk og human skole i en dannelseskontekst har bruk for et nytt prestasjonsbegrep. Det tradisjonelle prestasjonsbegrepet er fortsatt bestemmende for vårt bedømmelses- og karaktersystem. Det tradisjonelle begrepet har, ifølge Klafki, vært for resultatorientert eller produktorientert, og sikter mot bedømmelsen av synlige og målbare resultater av elevenes læring. Prestasjonsbegrepet må utvides og ta for seg åndelige prosesser som for eksempel vellykket kommunikasjon i undervisningen eller utviklingen av en kritikk til en klassekamerat eller en lærers argumentasjon. I prosessen, hvor elever løser vanskelige matematiske problemoppgaver, gjøres det gode prestasjoner, som prestasjonsbegrepet også bør romme (Klafki, 2001). Prosessen i løsningen må med andre ord, vektlegges mer en resultatet. Klafki hevder også at prestasjonsoppfattelsen som har vært dominerende i skolen er individualistisk og konkurranseorientert. Dette synet vil være favoriserende for elever som har gode sosiokulturelle forutsetninger for å lære. Den individualistisk-konkurranse-orienterte prestasjonsoppfattelsen må erstattes av et prestasjonsbegrep som vektlegger løsning av felles oppgaver og solidaritetsprinsippet. Skolens første og viktigste oppgave er å utvikle hvert barns evne til å lære, og den kan ikke måles ved en fastlagt målestokk (Klafki, 2001).

Brattenborg og Engebretsen (2021) skriver at klasseledelse handler om å skape et godt læringsklima for elevene, slik at deres sosiale og faglige læring og utvikling blir best mulig. Lærere må legge til rette for et godt læringsfellesskap og samtidig sørge for å skape gode læringsvilkår for enkelteleven. *Læringsklima eller motivasjonelt* klima blir ofte delt inn etter to ulike innfallsvinkler. *Oppgave- eller mestringsorientert* klima beskriver et læringsmiljø som ser på innsats, fremgang og oppgavemestring, hvor læreren er opptatt av å gi alle elevene oppmerksomhet og anerkjennelse, uavhengig av prestasjoner. I et *prestasjonsorientert* eller *egosentrert læringsklima* er hovedvekten på å vinne. Fremgang er også viktig i dette læringsklimaet, men fremgangen blir brukt til sammenligning mot de andre elevene. Dårlige prestasjoner blir straffet, og det er ikke aksept for prøving og feiling, da dette kan ses på som fravær av ferdigheter (Cecchini et al., 2001). Ut ifra Klafkis tanker om prestasjonsbegrepet, kan man tenke at et *oppgave- eller mestringsorientert* læringsklima er å foretrekke, noe Brattenborg og Engebretsen (2021) støtter, da de mener å skille mellom vinnere og tapere strider mot fagets formål.

## **2.3 Danning som selvrefleksjon**

Sæle og Hallås (2020) beskriver evnen til å selv reflektere over det som skjer, som et kjennetegn for danning. Danning handler nettopp om refleksjon, noe som skjer gjennom møter og i fellesskap med andre. For å kunne få til dette trenger en kunnskap og erfaringer, slik med man aktivt kan reflektere rundt ny kunnskap. For å kunne definere hva selvrefleksjon er, må en se på hva selvrefleksjonen skal ta for seg. I kroppsøvingsfaget skjer læringen ofte i samspill med andre, og måten individene opplever selvrefleksjon på vil variere ut fra aktiviteten som skjer. Selvrefleksjonen kan foregå både som indre refleksjon, men også som refleksjon rundt ytre påvirkninger. Respekt og ønsket om å gjøre andre gode er eksempler på verdier elevene må reflektere rundt i faget. Dannelsingsprosessen er noe som skjer gjennom hele livet, og ikke noe elevene blir ferdige med i sin skolegang (Sæle & Hallås, 2020).

## **2.4 Dannelse som didaktisk begrep**

Engebretsen (2016) definerer dannelse som et didaktisk begrep. Videre hevder Engebretsen at dannelse gjennom et dannelseseoretisk perspektiv, er det som skal legge verdigrunnet for undervisningen. Dette legger et videre grunnlag i arbeidet med å planlegge undervisningen, rundt bevegelsesaktiviteter og innhold. Dannelsesbegrepet er noe som krever bevisstgjøring, og aktiv refleksjon over alt som får konsekvenser for skolens virksomhet, og vil dermed påvirke undervisningen. Dette kan eksempelvis være gjennom samfunnssyn, grunnleggende verdier og menneskesyn. Gjennomføringen og planleggingen av kroppsøving må skje med et overordnet dannelsesperspektiv, på bakgrunn av at alle dannelsesspørsmål også er samfunnsspørsmål. Videre som et didaktisk begrep, er dannelse med på å sette fagets egenverdi i en helhetlig ramme. Målet med dette er at alt elevene tilegner seg gjennom kroppsøvingundervisningen, som holdninger, ferdigheter og kunnskap, skal kunne brukes også utenfor skolen. Her skjer livet i et større bilde og en større sammenheng, hvor elevene er en del av et demokratisk fellesskap (Engebretsen, 2016).

## **2.5 Kroppslig læring**

Østern og Bjerke (2021) trekker frem ulike definisjoner og forståelse av kroppslig læring som er brukt i norskspråklig forskning. I deres analyse viste det seg at over halvparten av litteraturen ikke definerer begrepet når det brukes. De fleste som definerer begrepet, bruker definisjonene til Maurice Merleau-Ponty eller Peter Arnold. Disse har to ulike syn og

definisjoner på begrepet. Avhengig av fagfelt kan en se de som to retninger, hvor den ene er relasjonell og den andre fysisk (Østern & Bjerke, 2021).

Relevant for fagfornyelsen og denne avhandlingen, er det ene kjerneelementet i fagfornyelsen for kroppsøving, nemlig *bevegelse og kroppslig læring*. I noe av den nyere forskningen rundt kroppslig læring, brukes definisjonen til Utdanningsdirektoratet fra fagfornyelsen i kroppsøving. Her defineres kroppslig læring slik; «*Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Teoretisk støtter denne definisjonen seg til Arnold, og er med på å vise til ferdigheter som er grunnleggende i kroppsøving. I norsk kroppsøvingforskning brukes Arnold ofte i sammenheng med Ommundsen. Noe som i kroppsøvingfeltet er sentralt når det kommer til Arnolds arbeid, er måten Arnold skiller mellom begrepene «*education in, through and about movement*». Måten praktisk kroppslig læring, bevegelsesferdigheter og bevegelseslære utgjør kroppsøvingsfagets kjerneelement og egenart, fremheves av Arnolds teori (Arnold, 1979).

Ommundsen (2013) setter Peter Arnolds arbeid i et perspektiv og en kontekst som passer norsk kroppsøving, hvor det forklares at det er læring gjennom bevegelse som er representativt for kroppsøvingsfagets allmenndannende del og fagets egenverdi (Ommundsen, 2013). Ommundsen mener at kroppslig læring som fysisk aktiv læring, hvor motoriske ferdigheter spiller inn, noe som har utgangspunkt i Arnolds «*education through movement*» (Arnold, 1979; Ommundsen, 2013).

## **2.6 Physical literacy – kroppslig danning**

Margareth Whitehead er kjent for å ha lansert begrepet *physical literacy*. De siste 80 årene har begrepet blitt brukt i ulike kontekster, men ikke blitt systematisk utviklet. Whitehead var involvert i fysisk utdanning i mer enn 50 år og ble bekymret over utviklingen blant unge. Hun så at færre var fysisk aktive etter skoletid. Hun så økning i stillesittende aktiviteter og økning i overvekt og stressrelaterte helseproblemer, i tillegg til et økende fokus på idrettsprestasjoner (Whitehead, 2013b). *Physical literacy* er et begrep som har flere likhetstrekk med Klafkis danningstenkning (Sæle & Hallås, 2020). Whitehead skriver om ulike punkter som beskriver en person som kan kalles for *physical literate*. Det er en som beveger seg bevisst, økonomisk og med selvtillit i en rekke fysisk utfordrende situasjoner. I tillegg må personene være i stand

til å «lese» alle aspekter av det fysiske miljøet, forutsette bevegelsesbehov og muligheter, samt reagere på disse, med intelligens og fantasi. En *physical literate* person må også ha motivasjon og selvtillit til å kapitalisere på sitt fysiske potensial, for å forbedre egen livskvalitet. En sterk følelse av kroppsbevissthet, sammen med en naturlig interaksjon med sine omgivelser, som skaper en positiv selvfølelse og selvtillit. Følsomhet og bevissthet av egne kroppslige evner, som fører til flytende uttrykk gjennom ikke-verbal kommunikasjon og til empatisk interaksjon med andre. Samt evne til å identifisere og snakke om de essensielle egenskapene som påvirker effektiviteten til bevegelsesutførelsen og en forståelse for prinsippene for kroppslig helse, med hensyn til aspekter som trening, søvn og ernæring (Whitehead, 2013a).

Sæle og Hallås (2020) mener *physical literacy* hos Whitehead rommer en vid form for kroppslig danning ved at hun tar utgangspunkt i subjektets kroppslige væren og hvordan den enkelte anvender denne i sitt dannelsesmøte med verden. Whitehead (2013a) forklarer at det å være *physical literate* ikke er noe man blir, for så å forbli det resten av livet. Mennesker kan på hvilket som helst tidspunkt i livet miste motivasjon, selvtillit og fysisk kompetanse, som gjør at de ikke klarer å opprettholde sin aktive livsstil. Når mennesker ikke lenger klarer å opprettholde en aktiv livsstil kan de, ifølge Whitehead, bli *physical illiterate* (Whitehead, 2013a).

Whitehead (2013c) beskriver *physical literacy* som en individuell reise, men gir også noen grunnleggende kjennetegn på denne reisen for ulike aldersgrupper. I alderen *null til tre år* er det viktig at foreldre, familie og andre som er nær barnet, som for eksempel barnehagelærere, oppfordrer barnet til å være fysisk aktiv. Denne fasen beskrives som kritisk av Whitehead (2013c), da deprivasjon av bevegelse kan gi negative langtidseffekter for barnets utvikling. Når barnet går på *barneskolen* er det viktig at egenskaper som motivasjon, selvtillit, motoriske ferdigheter, samt kunnskap og forståelse utvikles. I denne fasen formes ofte holdninger og kompetanse, og kroppsøvingslærerne har i stor grad ansvar for å gjøre barnet *physical literate*. På *ungdomsskole og videregående skole* er det viktig at de samme egenskapene som nevnt ovenfor utvikles videre, og at det skjer samtidig som at eleven tar mer ansvar for egen læring. Samtaler om viktigheten av fysisk aktivitet er avgjørende i denne fasen, og de må forstå fordelene av en aktiv livsstil. Som *ung voksen* er det på eget ansvar å fortsette en fysisk aktiv livsstil. De kroppslige erfaringene fra tidligere faser vil ha en direkte effekt på motivasjonen til å opprettholde en fysisk aktiv livsstil. I *voksen alder* vil individer som er *physical literate*

regelmessig delta i fysisk aktivitet og de vil se verdien av fysisk aktivitet. I denne fasen vil ofte livspartnere og familie spille en viktig rolle, både for deltakelse i aktivitet og for å prøve ut ulike bevegelsesformer. For *eldre mennesker* må den fysiske aktiviteten tilpasses etter endringer i individets fysiske potensial. Familie, venner og medisinsk personell er viktig i denne fasen (Whitehead, 2013c).

## 2.7 Selvbestemmelsesteorien

Det kan sies at en sentral del av elevers læring i både kroppsøvfaget og i andre fag, er elevenes motivasjon til å lære. Lærere bør sette seg inn i hvordan motivasjon blir til og opprettholdes. Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori utviklet av Deci og Ryan (1985). Edward Deci og Richard Ryan har vært sentrale i en omfattende forskningsinnsats, som har foregått de siste 40 årene, sammen med hundrevis av forskere fra ulike land (Danielsen, 2020). Teorien forsøker å få full forståelse for målrettet adferd. Det antas at mennesker har et medfødt og naturlig driv til personlig vekst og selvaktualisering (Ryan & Deci, 2017).

De psykologiske behovene *autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet* er sentrale i selvbestemmelsesteorien. Deci og Ryan (1985) mener betydningen av de psykologiske behovene kan sammenlignes med fysiske behov, som mat og drikke, da tilfredstillelse av begge typer behov er essensielle for at mennesker skal føle seg friske. Tilfredstillelse av behovene autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet gjør menneskelig utvikling mulig og er helt nødvendig for optimal funksjon. Behovet for autonomi handler om å ha en stemme når det kommer til regulering av egen atferd. Å handle ut fra egne interesser og verdier er kjernen i begrepet autonomi, og mennesker som er autonome, opplever egne handlinger som uttrykk for selvet. Selv om handlingene er påvirket av ytre kilder, vil autonome mennesker være bevisst disse og se verdien av den ytre påvirkningen (Reeve et al., 2004). Behovet for kompetanse handler om behovet for å erfare mestring i møte med utfordringer. Utfordringene må være optimale, med tanke på eget ferdighetsnivå. Kompetanse er ikke en ferdighet, men heller en følelse av selvsikkerhet og effektivitet i handling (Reeve et al., 2004). I følge Deci og Ryan (2000), vil mennesker som får tilfredsstilt behovet for kompetanse, mer styrke og utholdenhet til å mestre nye utfordringer. Behovet for sosial tilhørighet handler om å knytte nære emosjonelle bånd og tilknytning til andre mennesker. Dette kan kun skje i interaksjon

med andre, og relasjonene må gi mulighet for varme, omsorg og gjensidig interesse. Elevene må føle at de inkluderes, blir verdsatt og respektert i møte med andre (Danielsen, 2020).

Innenfor selvbestemmelsesteorien finnes det flere såkalte *miniteorier*. En av disse er organisk integreringsteori og handler om internalisering, samt om forholdet mellom indre og ytre motivasjon. At elevene gjør skolearbeid for å oppnå en belønning, som en god karakter eller for å unngå straff, kalles for ytre motivasjon, det gjøres for å oppnå noe som ikke har noe med selve aktiviteten eller atferden å gjøre. I selvbestemmelsesteorien antas det at ytre motivasjon kan være uttrykk for ulik grad av selvbestemmelse eller autonomi. Hvis behovet for autonomi er tilfredsstillt kan ytre motivasjon være en bidragsyter for elevenes vekst og utvikling (Ryan & Deci, 2017). Deci og Ryan (2000) hevder ytre motivasjon kan plasseres på en linje, fra selvbestemte aktiviteter til aktiviteter som er bestemt av andre. Integrert regulering og regulering gjennom identifikasjon er de mest autonome formene for ytre motivasjon. Hvis en elev har ambisjoner om å få en bestemt karakter, for å oppnå et personlig mål, kan det sies at eleven har identifisert seg med den ytre motiverte atferden, og handlingen blir da til en viss grad selvbestemt. Ytre regulering og introjeksjonsregulering er de minst autonome formene for ytre motivasjon. Ytre regulering er ønsket om belønning, eller for å unngå straff, mens introjeksjon handler om at eleven har erstattet belønning med sin egen samvittighet, og da handler slik han eller hun «bør» handle (Deci & Ryan, 2000). Kvaliteten på elevenes motivasjon er en viktig faktor for elevenes utvikling. Autonom motivasjon skjer når elever får tilfredsstillt behovet for autonomi, den består av indre motivasjon, integrert og identifisert ytre motivasjon (Danielsen, 2020).

## 2.8 Læreplanteori

Læreplanteori er et begrep som er svært komplekst, og for å kunne forstå en læreplan må det gjøres sammenligninger med andre planer. Det er viktig å se endringer som kommer, i lys av det som har vært i fokus tidligere. Læreplanen setter sluttmålet for opplæringen, noe som ifølge Engebretsen (2016) er det som setter den overordnede målsettingen for alt som foregår i undervisningen og skolen som virksomhet (Engebretsen, 2016). Klafki (2001) forklarer at skolen som pedagogisk virksomhet er tett knyttet til samfunnsutvikling, og videre har et ansvar for å utvikle menneskers kunnskaper og personlige egenskaper for å skape aktive samfunnsborgere (Klafki, 2001). Sluttmålet for opplæringen beskrives spesielt godt i generell del fra LK06, gjennom sitatet; «*Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å*

*realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

### **2.8.1 Læreplan eller Curriculum?**

I Norden og på tysk, forstås begrepet læreplan i utgangspunktet som en skreven tekst, eller et dokument som skal gi en sentral styring over den lokale praksisen. I engelskspråklige land, brukes *curriculum* som et begrep med en bredere betydning enn læreplanbegrepet har.

*Curriculum* er et bredere begrep, som inneholder all læring som foregår i undervisningen. Det kan være erfaringer, opplevelser og konkret kunnskap, hvor *læreplan* kun handler om det som står skrevet svart på hvitt. *Curriculum* skiller seg derfor fra det snevre *læreplan*-begrepet, siden det omhandler også det som skjer i «*virkeligheten*» (Andreassen & Tiller, 2021).

Gundem (1990) forklarer at det i Nord-Europa har vært en større satsning i retning læreplansystem, enn det har vært i f.eks. Amerika. I den amerikanske læreplantenkingen handler *curriculum* mer om å forstå det som skjer, heller enn å fokusere på læreplandokumentet og dens intensjon (Gundem, 1990). Det er samfunnet, politikk og historisk utvikling, som skaper det som blir fokusert på i nye læreplaner. For å kunne bestemme hva som skal skje i skolen, hvordan det skal tolkes og faktisk brukes av lærere, har man læreplanene som styringsdokumenter (Sæle & Hallås, 2020).

### **2.8.2 Læreplannivåer**

I sin forskning, trekker Engelsen (2003) frem to forskjellige perspektiver i læreplanforskning. På den ene siden har man en overordnet formuleringsplan (*statlig*), og den andre siden en realiseringsplan (*lokalt*). Engelsen viser også til at andre forskere tidligere har delt opp i enda flere læreplannivåer enn kun disse to (Engelsen, 2003). Amerikaneren John Goodlad er en av viktigste og mest kjente forskerne innenfor læreplanforskningsfeltet. I sin bok skiller Goodlad (1979) mellom fem ulike læreplannivåer. I læreplanforskningsfeltet er disse nivåene referert mye til. I arbeidet med å analysere læreplanverk, blir dette derfor relevant å referere til Goodlad, også for denne avhandlingen (Goodlad et al., 1979).

#### ***1 – Ideens læreplan (Forslag og prioriteringer)***

Det første nivået tar for seg måten læreplanen blir utformet på. Goodlad et al. (1979) trekker frem at dette nivået blir påvirket av ulike interessegrupper sine forslag og ideologier. For å finne ut hva som er innholdet i ideene kan man undersøke læreverk, arbeidsbøker og lignende.



For å gjøre en forskjell må læreplanverket gjennom en politisk prosess, og en innføringsfase (Goodlad et al., 1979). For å finne ulike påvirkninger kan en sortere og ta for seg stortingsmeldinger, og se på forslag er presentert uten intensjon om å fatte vedtak. Forslagene for endringer kommer for eksempel fra forskermiljøer, organisasjoner, ansatte i utdanningssektoren, næringslivet eller politiske partier (Andreassen & Tiller, 2021).

## ***2 – Den formelle læreplan (Skriftlig dokument)***

Det andre nivået er direkte knyttet til det vedtatte dokumentet, som i Norge omfatter flere ulike planer. Dette er planene som godkjennes offisielt av staten (Goodlad et al., 1979). Innenfor dette nivået (i Norge) har vi fagplanene og overordnet del, samt ulike forskrifter. Her legges føringer for hva det skal undervises i, hvordan elevene skal vurderes og obligatoriske nasjonale prøver (Goodlad, et al., 1979; Opplæringslova, 1998, §1-1). Fagplanene styrer faget gjennom formuleringen av kompetansemål, mens de nasjonale prøvene styrer gjennom oppgavene elevene har (Andreassen & Tiller, 2021).

## ***3 – Den oppfattede læreplan (Tolkninger)***

*Den oppfattede læreplan* er Goodlad et al. (1979) sitt tredje nivå. Både lærere og foreldre har egne tolkninger av den vedtatte læreplanen. Disse tolkningene har ikke nødvendigvis samsvar med hva de som besluttet vedtakene og læreplanforfatterne hadde som intensjoner (Goodlad et al., 1979). Dette gjør at det kan oppstå misforståelser, noe som kan føre til at elevene ikke oppnår de kompetansemålene de skal. På lang sikt kan dette påvirke elevenes mestringsopplevelser og motivasjon. Det er viktig at skolen bruker LK20 som primærkilden for virksomheten. Lærebøker og veiledningsmateriell må fungere som en sekundærkilde. Der den vedtatte læreplanen er kompetansebasert, ender ofte den oppfattede læreplanen med å være kunnskapsorientert (Andreassen & Tiller, 2021).

## ***4 – Den operasjonaliserte læreplanen (Faktisk undervisning)***

Det fjerde nivået tar for seg *den operasjonaliserte læreplanen*. Den omhandler alt som har med faktisk undervisning å gjøre (Goodlad et al., 1979). Mange skoler har begrenset plass og ressurser til å gjennomføre undervisningen på den måten de har oppfattet læreplanen. Alle som har jobbet eller har erfaringer fra skolen, vet at det stadig kan oppstå uforutsette situasjoner som må løses. Dette er grunner til at *den operasjonaliserte læreplanen*, skiller seg fra *den oppfattede læreplanen* (Andreassen & Tiller, 2021).

### 5 – Den erfarte læreplanen (Elevenes erfaringer av læringen)

Det femte og siste nivået er *den erfarte læreplanen*, som handler om hvordan elevene faktisk erfarer, opplever og hva de faktisk lærer på skolen (Goodlad et al., 1979). I utdanningssektoren har elevundersøkelsen vært et av de viktigere verktøyene for å finne ut av dette, men de viser ikke alt. For å finne ut av hva elevene egentlig har lært på skolen og hva de faktisk har opplevd, må det sannsynligvis tyngre skyts til, som f.eks. et dybdeintervju (Andreassen & Tiller, 2021). For å få en videre forståelse av Goodlads læreplannivåer, kan begrepene «*den skjulte læreplan*» og «*en læreplan som ikke eksisterer*» benyttes. Disse blir forklart i Engelsen (2015), hvor det refereres til nok en amerikaner, nemlig læreplanforskeren Elliott Eisner. Det forklares at *den skjulte læreplanen* må ses i sammenheng med en praktisk skolehverdag, hvor elevene tilegner seg noe, uten at det nødvendigvis er intensjonen fra lærerens side. *En læreplan som ikke eksisterer* handler om at innhold, fagområder og intellektuelle prosesser kan være utelatt fra læreplanen (Engelsen, 2015). Det kan for eksempel være forslag som kom til *ideenes læreplan* som ikke fikk plass i den formelle læreplanen (Andreassen & Tiller, 2021).

Andreassen og Tiller (2021) låner begrepet *resultatenes læreplan* fra norskdidaktikeren Einar Størkelsen. I skolen må det skilles mellom resultatstyring på den ene siden, og målstyring på den andre. De norske læreplanene er baserte på målstyring, noe som ikke er nødt til å medføre resultatstyring. I LK20 har vi et målstyringsprinsipp, som gjør at elever kan nå de ulike kompetansemålene i forskjellig grad. Selv om de når samme målet med ulik grad, er det viktigste *den enkeltes elevs* måloppnåelse. Etter Andreassen og Tiller (2021) sin tolkning, er ikke LK20 basert på prinsippet med resultatstyring, men et slikt syn kan forekomme i enkelte kommuners operasjonaliserte læreplan (Andreassen & Tiller, 2021). Videre utvides repertoaret gjennom *mytenes læreplan*, som omhandler de etablerte erfaringene og oppfatningene av det som skal inngå i vedtatt læreplan, men som faktisk ikke gjør nettopp dette. Denne type læreplanbegrep handler om påstander som ikke stemmer, men som noen ganger oppfattes som sanne i skolesammenheng. Det kan for eksempel være at elevene bør jobbe med det de er dårligst i, at elevene bare har godt av å kjede seg eller at den kun finnes én fasitløsning på oppgaver. Når lærere skal vurdere elevene, vil disse «*mytene*» ha innvirkning. Dette kan føre til at opplæringen gjennom den operasjonaliserte læreplanen, ikke nødvendigvis er i tråd med den som faktisk er vedtatt i Stortinget (Andreassen & Tiller, 2021).

Det er når en sammenligner begrepene *curriculum* og *læreplan* at en kan se sammenhenger. Sett i sammenheng kan den formelle og nasjonale læreplanen, Goodlads andre nivå, karakterisere de nordiske planene. *Curriculum* i sin bredere forståelse og betydning gjelder de tre gjenværende nivåene til Goodlad, altså det lokale arbeidet, undervisning og erfaringer. Oppgavene til den nasjonale læreplanen er å styre skolen, informere foreldre og inspirere lærere. Lærerne står fritt, med sin autonomi, til å gjennomføre undervisningen slik de ønsker. Selv om de nasjonale planene er det som gjelder, må man gjennom en lokal prosess, hvor det tilpasses ut fra lokale forutsetninger. Her kommer Goodlads tredje nivå, den oppfattede læreplanen inn, hvor bearbeidingen må innfri de nasjonale intensjonene. For å kunne gjøre pedagogiske didaktiske valg må en ha en grunnleggende forståelse av læreplanen, med sine paradokser og føringer (Andreassen, 2016; Gudem, 1990).

### **2.8.3 Goodlads læreplanteori**

I vår avhandling skal vi gjennom en dokumentanalyse ta for oss hvordan danning beskrives i læreplaner. For å få en dypere forståelse for feltet, vil vi derfor ta for oss litt mer om læreplanteori. Innenfor læreplanteori er det noen forfattere og forskere som står som grunnpilarer for feltet. Gudem (1990), belyser John Goodlads begrepsorienterte læreplansystem på en tydelig måte. Goodlad så nemlig ikke på sitt bidrag til læreplanteori som allmenn læreplanteori, men som et begrepsystem. Arbeidet med læreplanundersøkelse burde, ifølge Goodlad, foregå både empirisk, begrepsmessig og teoretisk. Gjennom en begrepsmessig undersøkelse skal man kunne identifisere de ulike enkeltfenomenene, slik at en klarer å belyse helheten. Goodlad var opptatt av å abstrahere fra eksistensielle fenomener, og på den måten kunne klassifisere og beskrive på forskjellige generalitetsnivåer, fra ulike perspektiver. Ved å benytte seg av denne metoden, kunne Goodlad identifisere at virkeligheten til læreplanen er et stort område som omfatter sosiopolitiske og substansielle fenomener. Goodlads måte å se på læreplanområdet er ikke bare med på å begrepsfeste og systematisere feltet, men hans definering læreplanområdet var vid nok til å bidra til en utvidet forståelse. En utvidet forståelse er spesielt viktig for å gjennomføre avklarende analyser av spesifikke problemer med læreplaner (Gudem, 1990).

Det begrepsorienterte læreplansystemet til Goodlad skiller mellom ulike nivåer i læreplanarbeidet. Disse nivåene er *ideens læreplan*, *den formelt vedtatte læreplanen*, *den oppfattede læreplan*, *den iverksatte læreplan* og *den erfarte læreplan*. Goodlad belyste at

læreplanen blir oppfattet og tolket ulikt, og avklarer dermed kompleksiteten i beslutningsprosessene, som igjen fører til at det er lettere å undersøke eventuelle problemer som kan dukke opp i forbindelse med arbeidet med læreplanen. Systemet til Goodlad er utviklet gjennom og stadig oppfulgt av substansielle undersøkelser, som brukes for å teste egnetheten til begrepssystemet, samtidig som de ulike nivåene i praksis kan beskrives. Den læreplanteoretiske ansatsen til Goodlad er kommet fra, og videreutviklet i en forskningsmessig sammenheng, noe som er med på å styrke statusen som teori. Bredden i begrepssystemet og forskning på det, er også med på å kunne antyde at Goodlads teori om det begrepsorienterte læreplansystemet er en allmenn læreplanteori (Gundem, 1990).

#### **2.8.4 Trender og påvirkninger i utforming av læreplaner**

For å kunne svare på avhandlingens problemstilling, og i det hele tatt ha grunnlag til å kunne forstå en læreplan, er det avgjørende at det gjøres sammenligninger til tidligere læreplanverk. Derfor har vi i denne avhandlingen valgt nettopp dokumentanalyse, hvor vi ser på to ulike læreplanverk, for å skape en videre forståelse. I arbeidet med planlegging og gjennomføring av undervisning, er det læreplanen som ligger til grunn. En diskuterer gjerne læreplanen på skoler, men det er ikke så ofte man har diskusjoner rundt ideologi. Over tid endrer samfunnet seg, noe som fører med seg ideologiske og politiske endringer. Disse endringene påvirker også læreplanene, og et eksempel på dette er økt fokus på kompetanse og målstyring.

Andreassen og Tiller (2021) har gjort et kort dypdykk i læreplanhistorie, for å finne ut hvorfor man i norske læreplaner etter 2006, har bestemt seg for å ha kompetansemål.

Læreplanene siden normalplanen (N39), kan deles inn i fire perioder. Første perioden hadde minstekravsplaner, altså et minstekrav til hva som skulle være gått gjennom i undervisning. Kravene i læreplanene fortsatte frem til 70-tallet, da rammeplanene tok over. Med M74 ble det gitt større innflytelse til de lokale instansene, for å lettere kunne tilpasse undervisningen til elevene. Den tredje perioden hadde læreplaner som kombinerte målstyring og opplæringsplaner. Målstyringen var moderat, og definerte bare det elevene skulle jobbet med, ikke hva de skulle lære. Den fjerde og nåværende perioden har kompetansebaserte læreplaner, med sterkere målstyring og søkelys på dybdelæring. Det er mindre fokus på innhold, og mer fokus på hvordan elevene kan benytte innholdet. Man gikk fra læringsmål, til kompetansemål. Tidligere hvor det var innholdsorientert (periode 1-3), er det nå kompetanseorientert (Andreassen & Tiller, 2021).

## 2.9 Fagfornyelsen – LK20

Når en ser på læreplaner, må de ses på som en del av et større system, både ideologisk og utdanningspolitisk. Skolen er en del av samfunnet, og det er endringer i samfunnet som til slutt gjør at det kreves endringer i hva elevene skal lære og erfare på skolen og i undervisningssammenheng (Andreassen & Tiller, 2021). Et eksempel på noe som har vært med på å påvirke skolen, er den enorme teknologiske utviklingen som har foregått de siste 10-15 årene. På grunn av utviklingen og påvirkningen teknologien har på samfunnet, har fokuset på læring om det digitale økt, også i skolen. Før LK20, har det ikke vært noen store endringer i skolen siden 2006, og formålet med denne endringen er å skape elever som er best mulig rustet til å bli en del av samfunnet i fremtiden. Fagfornyelsen beskriver verdier, kunnskaper og ferdigheter elevene skal inneha når de er ferdige med sin skolegang. Ny læreplan gir også myndighetene mulighet til å styre skolen i den retningen de ønsker (Sæle & Hallås, 2020). LK20 består av to bærende elementer en må forholde seg til, som er overordnet del og fagplanene med sine kompetansemål. Førstnevnte inneholder verdigrunnlaget til opplæringen, samt formålsparagrafen som omhandler kjennetegn rundt lærings- og menneskesynet for opplæringen, noe som legger føringer for hvordan kompetansemålene skal tolkes (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette gjør at det er vanskelig å tolke kompetansemålene i de ulike fagene uten å ha tilegnet seg forståelse rundt formålsparagrafen og overordnet del (Andreassen & Tiller, 2021). Siden vi i denne avhandlingen har valgt å ta utgangspunkt læreplanverk, gjør det at vi må tilegne oss forståelsen og kunnskapen som trengs for å kunne se sammenhengene som finnes i de ulike læreplanverkene.

Felles for litteraturen som omhandler utdanningsreformene, er (*som regel*) begrepene mål- og resultatstyring. Selv om disse begrepene ofte brukes i sammenheng, er det fornuftig å skille mellom dem, siden måloppnåelse ikke nødvendigvis impliserer resultater. Den nye læreplanen (LK20) baserer seg på målstyring, på den måten at det er formulerte mål for hva elevene skal lære. Disse målene er relativt åpne, noe som gjør at ulike elever kan få måloppnåelse for samme mål, uavhengig av hverandre (Sæle & Hallås, 2020).

For oss som masterstudenter med kroppsøving som spesialisering, er det nettopp endringer i læreplanen for kroppsøving i LK20 som er mest interessante og relevante. Det er ikke gjort endringer i antall timer elevene skal ha, de grunnleggende ferdighetene en skal fortsatt integreres i faget. Det som er endret er hovedemnene faget tidligere hadde. Disse er erstattet

med kjerneelementer (Sæle & Hallås, 2020). I kroppsøving har en derfor nå de tre kjerneelementene; *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, bevegelse og kroppslig læring* og *uteaktiviteter og naturferdsel* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kjerneelementene legger føringer for hva, hvor og hvordan elevene skal lære i faget. Kroppsøving som fag skal være med på å motivere til livslang bevegelsesglede, samt en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil hos elevene. Det er mer vekt på variasjon, gjennom ulike bevegelsesaktiviteter, øvelser og lek. Faget skal ha mindre vekt på idrett, og mer fokus på utvikling og utforskning av eget selvbilde og egenidentitet.

### 3. Metode

Dette kapittelet skal ta for seg dokumentanalyse som kvalitativ forskningsmetode og avhandlingens vitenskapsteoretiske ramme. Her skal det beskrives måten dokumentanalyse som metode brukes for å gi svar på avhandlingens forskningsspørsmål og problemstilling. Avhandlingen er en analyse av ulike dokumenter som omhandler danningsbegrepet i skolen, sett i lys av fagfornyelsen. Hovedsakelig har vi sett på norsk skolepedagogikk, og forskning innenfor dette feltet. Vi har gjennomført analyser av ulike læreplaner, og tatt for oss forskning rundt avhandlingens tema. I dette kapittelet, som omhandler metode, skal avhandlingens metode beskrives. For denne masteravhandlingen har vi benyttet oss av dokumentanalyse, som metode. Videre i kapittelet skal utvalget legges frem, og gjøres rede for forskningsmetode og vitenskapsteoretisk tilnærming. Avslutningsvis i kapittelet drøftes kvaliteten på forskningsmetoden, gjennom dens reliabilitet og validitet. På denne måten er målet at vi kan være med på å skape en bedre forståelse innenfor profesjonsfellesskapet.

Avhandlingen er bygget rundt en problemstilling som omfatter hvordan danning beskrives i LK06 og LK20. Fortolkning har en avgjørende betydning innenfor kvalitative studier, og derfor skal vi nå redegjøre for hva dette har å si for vårt vitenskapsteoretiske ståsted og den vitenskapsteoretiske rammen for avhandlingen.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted – Fenomenologi

Siden avhandlingens metode har bakgrunn i det fenomenologiske, er det avgjørende at en vet hva det innebærer. I korte trekk handler fenomenologisk filosofi, om «*det som viser seg*». Altså hvordan begivenheter, tekst eller ting oppfattes umiddelbart. I fenomenologisk analyse er *mening* regnet som et nøkkelbegrep, siden det er fenomenets mening forskeren prøver å forstå. I arbeidet med å tolke noe, er det viktig at det ses på i den sammenheng som det skjer i. Som forskere kan vi ikke skape forståelse rundt noe utenfor den sammenhengen meningen skapes i. Et begrep kan bety noe i én sammenheng, men noe helt forskjellig i en annen sammenheng (Christoffersen & Johannessen, 2012). I boken *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* skriver Frode Nyeng (2012) at forskning som legger til grunn en fenomenologisk holdning ikke er opptatt av de bakenforliggende årsakene til at folk opplever virkeligheten slik som de gjør. Fenomenologisk holdning er opptatt av å få frem den levde erfaringen, det handler om å komme nærmere virkeligheten slik vi sanser den som helhetlige vesener. Med andre ord kan det sies at fenomenologisk metode brukes til å studere

hvordan verden blir slik den er. I fenomenologisk forskning brukes det i hovedsak kvalitative metoder, ofte med empiri fra dybdeintervjuer, men empirien kan også hentes ved bruk av andre metoder (Nyeng, 2012).

### **3.1.1 Vitenskapsteoretisk ramme – Hermeneutikk**

Som mennesker har vi åpne liv, hvor vi handler og reflekterer selvstendig og autonomt. Vi gjør dette som moralske vesen, del av en verden og et samfunn som er større enn oss.

Gjennom *opplæring, oppdragelse og erfaringer* tilegner vi oss det man i vitenskapsteorien kaller *forforståelse*, og i som egen fagdisiplin er hermeneutikken opptatt av nettopp våre tolkninger og forståelse av virkeligheten. Selve begrepet *hermeneutikk* betyr nettopp fortolkning eller fortolkningslære (Sæle & Hallås, 2020). Vi har alle ulike erfaringer og historier som gjør oss til den vi er, selv om vi er del av samme verden.

Hermeneutikkens utgangspunkt kommer fra behovet for komme opp med regler for metoden og måten en fortolker et tekstmateriale på. I et historisk perspektiv ble hermeneutisk metode brukt av filologer og teologer, i deres arbeid med å tolke og forstå skrevne tekster. De skulle fortelle om selve teksten, men også se sammenhenger og de grunnleggende sannhetene om mennesket og Gud. Gjennom historien har hermeneutikken vært preget av ønsket om å finne en dypere forståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Studier med hermeneutikk som grunnlag, legger gjerne mye vekt på forståelse og fortolkning. Derfor vil vår forforståelse være en naturlig del av tolkningen og forståelsen av funn i analysen. Vi har begge en egen forforståelse som menneske og lærere i grunnskolelærere, noe som gjør refleksjon rundt vår forståelse og avhandlingens utgangspunkt.

En tekstfortolkning foregår som et vekslende fokus på helhet og del. Altså prøver en å forstå deler av en tekst, ved å se teksten somhelhet. I arbeidet vil helheten bli mer forståelig etter hvert som man skaper en forståelse for de ulike enkeltdelene. For å kunne forstå den teorien vi leser må vi se sammenhengen til de ulike avsnittene i sammenheng med resten av boka, og bøkene i sin helhet er kun forståelig ut fra hver enkeltdel av den. Denne vekslingen mellom helhet og del er noe av det som står sentralt i hermeneutikken rundt hvordan en forstår tekster, og er noe man kaller for *den hermeneutiske sirkel* eller *spiral*. Grunnen til at man også kan kalle det en hermeneutisk *spiral*, er at vekslingen mellom delene gjør at man stadig får en bedre forståelse rundt det som leses. Det gjør at forståelsen er en mer dynamisk prosess (Kleven & Hjordemaal, 2018).



En som har hevdet og skrevet mye rundt arbeid med tekst og fortolkning, er Hans-Georg Gadamer. Gadamer (2001) hevdet at man i en viss grad må trække ut av egen forforståelse for å kunne tolke en tekst. Han beskriver den hermeneutiske forståelsen rundt arbeidet med tekst som en fase, i det å skulle kommunisere den videre. En skal ikke se på teksten som et sluttprodukt, spesielt om man ikke tar hensyn til innholdet. Om det tas utgangspunkt i det hermeneutiske, som enhver leser vil gjøre, vil teksten kun være en fase i prosessen med å forstå noe (Gadamer, 2001).

### 3.2 Dokumentanalyse

Som lærerstudenter har vi møtt danningsbegrepet gjennom nå snart 5 år i utdanningen og i praksis. Beskrevet i teoridelen, er danningsbegrepet et begrep med en løs definisjon. Hvordan man definerer begrepet kan variere fra kultur, tid og konteksten det brukes i. Ved å analysere ulike styringsdokumenter danner vi oss et overblikk på begrepets utvikling i skolesammenheng. Siden vi har valgt å benytte oss av kvalitativ dokumentanalyse som metode, vil alle dokumenter vi tar for oss analyseres med intensjon om å belyse avhandlingens problemstilling:

*«Hvordan beskrives danning i LK06 og LK20?»*

Dokumenter finnes i alle mulige former, og kan være alt fra lydopptak til offentlige dokumenter. For denne avhandlingen har vi valgt å ta utgangspunkt i offentlige styringsdokumenter for skolen. Uansett hvor eller hvem dokumentene kommer fra, er de med på å gi oss informasjon om forfatteren, meningene deres og fakta som ønskes fremstilt av forfatteren. Dokumentanalyse handler om å ta for seg noe som er skrevet tidligere, og analysere det fra sitt ståsted som forsker (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Problemstillingen til dette prosjektet var avgjørende for utvalget av faglitteratur. All faglitteratur som er tatt med i avhandlingen er vurdert i lys av kontekst, altså når litteraturen er skrevet og hvilken målgruppe den har. For dokumentanalyse som metode, skal analysen bygge på en systematisk gjennomgang av dokumentene som utredes. Dokumentene i utvalget, vil være dokumenter som er utgitt av regjeringen, relevant forskning og teori. Noe av det viktigste vi som forskere gjør, er å vurdere troverdigheten til dokumentene vi benytter oss av.

### 3.3 Utvalg av styringsdokumenter til analyse

For å kunne svare på avhandlingens problemstilling, er datautvalget av svært stor betydning. Utvalget av data vil ligge til grunn for retningen en kan føre prosjektet. Malterud (2013) forklarer at utvalget er det avgjørende grunnlaget for forskningens gyldighet til å mene noe om ulike sider av en sak. Undersøkelsen må ha en sammenheng mellom ønsket utfall, og det som blir undersøkt. Datautvalget må ha innhold fra det som utforsket, og skaper grunnlaget for overførbarhet og validitet. For at kunnskapen skal kunne benyttes av andre, er det avgjørende med samsvar mellom data og gjennomføring (Malterud, 2013).

Utvalget vil gi begrensninger rundt å trekke slutninger fra analysen, noe vi må reflektere rundt og være bevisste til. Kvalitative metoder er forskningsmetoder hvor man analyserer og beskriver egenskaper *og/eller* kvaliteter i utvalget. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i tekst, og kjennetegnes av et begrenset utvalg (Malterud, 2013). Dokumentene som er valgt ut som grunnlag for analysen i denne avhandlingen, er alle utgitt av regjeringen. Utvalget er gjort ved hjelp av en strategisk utvelgelse, hvor vi systematisk valgte ut de dokumentene som hadde best potensiale og relevans for å svare på problemstillingen. Det kan være vanskelig å vite om utvalget er stort nok, men utvalget er vurdert til å ha gode nok kvalifikasjoner til å gi en forståelse av det som undersøkes og til utforsking av problemstillingen (Malterud, 2013). Grunnen til at utvalget består av læreplaner for kroppsøving fra LK06 (2015b) og LK20 (2019), samt generell del (2015a) og overordnet del (2017), er å finne ut av hvordan danning beskrives i styringsdokumenter for skolen.

#### 3.3.1 Læreplan i kroppsøving – LK06

Læreplanen for kroppsøvfingsfaget i LK06 har likheter og ulikheter med læreplanen i LK20. Det står skrevet om fagets formål, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurderingsordninger. Læreplanen skiller seg mest fra LK20 ved at det står skrevet om det de kaller for fagets hovedområder, som er delt inn etter hvilket trinn elevene befinner seg på. Fra 1. til 4. trinn er fagets hovedområde: aktivitet i ulike bevegelsesmiljø. Fra 5. til 7. trinn er det fokus på idrettsaktivitet og friluftsliv og fra 8. trinn til Vg3 er hovedområdene idrettsaktivitet, friluftsliv, samt trening og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2015b). For elever som går 3. året på videregående skole, er denne læreplanen fortsatt i bruk, for resten av elevene i grunnskolen er den utgått (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi har i utvalget av læreplaner tatt utgangspunkt i kompetansemålene som gjelder for barneskolen.

### **3.3.2 Generell del – LK06**

Generell del i læreplanverket (2015a) utdyper opplæringslovens formålsparagraf, inneholder grunnleggende verdier for kultur og kunnskap og angir overordnede mål for dette. Den generelle delen ble tatt med videre fra R-94 og L-97. I innledningen kommer det tydelig frem at målet til opplæringen er å skape mennesker som kan møte livets oppgaver både på egenhånd og sammen med andre. Alle elever skal skape en kompetanse som gjør at de kan ta vare på seg selv, og samtidig kunne hjelpe andre. Det oppsummerer slik i generell del; «Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking» (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Videre er det en mer nøyaktig utdypelse av verdigrunnlaget, menneskesynet og oppgaver som bidrar til opplæringen. Dette skjer gjennom syv ulike mennesketyper en skal tilegne seg kompetanse om. Disse er; *Det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannende mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket* (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

### **3.3.3 Læreplan i kroppsøving - LK20**

Læreplanverket består av en overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i de ulike fagene. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Faglig læring er en viktig del av både utdannings- og dannelsesoppgaven til grunnopplæringen og læreplanene for fag skal angi innholdet i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019). I læreplanen for kroppsøving står det om fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Kompetansemål fra 1. trinn til vg3 står også oppført her. Vurderingsordninger, fagkoder, timetall, samt gyldighet og innføring står oppført i læreplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). For våre undersøkelser har vi valgt å ta utgangspunkt i kompetansemålene som gjelder for barneskolen, da dette er mest relevant for oss og vår utdanning som grunnskolelærere (1.-7. trinn).

### **3.3.4 Overordnet del – LK20**

Overordnet del er en del av læreplanverket og beskriver prinsipper og verdier for opplæringen. Den er gjeldene for grunnopplæring i Norge, som består av grunnskole og videregående opplæringen. Overordnet del for Kunnskapsløftet 2020, erstattet generell del fra LK06. Den ble fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017, og har hjemmel i

opplæringsloven. Her utdypes verdigrunnlaget fra formålsparagrafen, og består av en innledning og en gjengivelse av formålsparagrafen, samt tre kapitler. Disse tar for seg (1) *opplæringens grunnlag*, (2) *prinsipper for læring, utvikling og danning*, samt (3) *prinsipper for skolens praksis*. Overordnet del skal være med på å vise retningen som ønskes for opplæringen, og må benyttes i sammenheng med læreplanene for de ulike fagene. Alle delene i læreplanverket er til sammen grunnlaget for opplæring og undervisning, og skal brukes sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Grunnsynet som er ønskelig for pedagogisk praksis i opplæringen, beskrives tydelig i overordnet del. Skolens ansvar for danning og utvikling, og ansvaret for utvikling av kompetanse kommer også tydelig frem. Verdisynet i overordnet del er noe som skal prege alt arbeidet til de som jobber i grunnopplæringen. Overordnet del er fastsatt som forskrift på lik linje med læreplanverket, og må forstås i sammenheng med opplæringslovens og regelverk som gjelder grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **3.4 Relabilitet**

Relabilitet handler om hvor robust en undersøkelse eller måling er, og om dataene er til å stole på. Det kan også kalles nøyaktighet eller målesikkerhet. Første steg er å vurdere dokumenters relevans til problemstillingen og informasjon det kan gi. Så må en se på autentisiteten til dokumentet, altså om det er ekte og produsert for målet som er angitt. Til slutt må dokumentets troverdighet vurderes, for å se om en kan ha tillit til informasjonen det gir. Måten dokumentet er blitt til, motivet til opphavspersonen og måten det fremstilles, vil være interessant å se på (Thagaard, 2018). Bakgrunnen vår for dokumentene som er valgt til analyse, er danningsbegrepet og bruken av det i skolesammenheng. Dokumentene som er valgt er alle offentlige dokumenter som skal være med å styre innholdet i skolen.

### **3.5 Systematisk tekstkondensering (STC) som metode**

For å kunne analysere de dataene som er utvalgt for avhandlingen, på en tverrgående tematisk måte, har vi valgt å benytte oss av en metode som er inspirert av systematisk tekstkondensering (*STC – Systematic Text Condensation*).

I dette kapitlet skal vi vise hvordan STC (systematisk tekstkondensering) blir brukt som analysemetode av de utvalgte dokumentene, ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Analysen skal gjøre at vi kan finne ut av hvordan danning er beskrevet i læreplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2015b) og generell del fra LK06

(Kunnskapsdepartementet, 2015a) samt læreplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019) og overordnet del fra LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Første del vil være å trekke ut data som kan være med på å vise hvordan danning blir beskrevet, før det til slutt vil komme en drøfting rundt valg av metode.

Systematisk tekstkondensering er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyser. Analysemetoden for vår avhandling er STC, konkretisert av Malterud (2013) og Christoffersen og Johannessen (2012). Den deler noen likheter med Giorgis prosedyrer, og er forankret i fenomenologiske analyser. Gjennom sitt arbeid hevder Giorgi at fenomenologiske analyser er med på å utvide kunnskapen rundt datamaterialet, innenfor en egen kontekst. STC er godt beskrevet i Malterud (2013), og forklares som en analysemetode som er godt egnet til å analysere betydelig materiale i kvalitativ forskning (Malterud, 2013). Derfor er STC en metode som er relevant i arbeidet med avhandlingens problemstilling, samt hjelpe oss med å finne informasjonen vi er ute etter i utvalget av dokumenter.

Målet vårt med dokumentanalysen, med bruk av STC, er å skape systematikk og struktur i de sitatene vi finner i de utvalgte styringsdokumentene. Denne metoden er også med på å kategorisere sitatene, med relevans for avhandlingens tema, forskningsspørsmål og problemstilling. De kategoriene vi benytter oss av er formulert på en måte som skaper et grunnlag for videre arbeid med analyse, og diskusjon av resultatene gjennom ulike, relevante perspektiver innenfor danning. Det anbefales at analysen gjennomføres ved hjelp av fire trinn, som er;

1. Skape seg et helhetsinntrykk
2. Identifisere de ulike meningsbærende enhetene
3. Kondensering – Til abstrahert meningsinnhold
4. Rekontekstualisering – Fra kondenseringen skal betydningen og resultatene sammenfattes

Disse stegene skal bli presentert videre med egne punkter senere i avhandlingen.

Ved å ta utgangspunkt i det nye læreplanverket, er målet vårt med analysen å undersøke hvordan danning beskrives og blir vektlagt i skolen. Vi støtter og begrunner funnene våre til relevante teoretiske dannelsesperspektiver, som ble presentert i første del av avhandlingen.

Analyseprosessen ble gjort på dokumentene hver for seg, for å skape et eget inntrykk av

dokumentene. Analysen viser først hvordan danning er beskrevet, før funnene skal ses i lys av relevant, utvalgt teori.

### 3.6 Analyseprosessen

Malterud (2013) definerer analyse som en prosess hvor datamaterialet og resultatet knyttes sammen, ved at rådata organiseres, fortolkes og sammenfattes (Malterud, 2013). I følgende kapitler skal de fire stegene analysemetoden inneholder presenteres.

I arbeidet med analysen kom det opp to begreper som kan være greit å skille. Når en *analyserer* noe, deler man det opp i ulike elementer. Det som undersøkes kan ses på som sammensatt av enkeltdeler, og man skal finne en mening eller et mønster i materialet. Etter det er analysert, skal en konklusjon trekkes for å svare på en problemstilling. Når man *tolker* noe, ser man det i lys av en større sammenheng. Data tolkes, og en må se konsekvenser konklusjon og analyse kan få for det som undersøkes. I metoder hvor data skal tolkes, er målet å finne mening, som ikke nødvendigvis er så direkte. Det tas som regel utgangspunkt i annen teori på området, slik at funnene kan knyttes til allerede eksisterende teori. Som forsker bør man ha oppnådd undersøkelsens formål, når alt av data er tolket (Christoffersen & Johannessen, 2012).

#### 3.6.1 Helhetsinntrykk

Første steg i analysemetoden handler om å skape seg et helhetsinntrykk. For å gjøre dette måtte vi bli kjent med datamaterialet vi valgte å analysere, og få et bilde over hva de forskjellige dokumentene inneholder. Vi leste gjennom de utvalgte styringsdokumentene, og vurderte underveis ulike tema som kunne representere søket etter hvordan dannelsbegrepet kommer frem i styringsdokumentene. Metoden vi har valgt krever at forforståelsen og den teoretiske rammen en har, må settes bort, på bakgrunn av det fenomenologiske perspektivet metoden krever. Temaene vi kom frem til er ikke resultater eller kategorier, men de representerer et første intuitivt og databasert steg i organiseringen av materialet (Malterud, 2013).

#### 3.6.2 Meningsbærende enhetene

I andre trinn av analysen skulle vi organisere materialet som vi skulle studere nærmere. Det handlet om å skille relevant tekst fra irrelevant, samt begynne å sortere den delen av teksten vi tenkte kunne hjelpe å svare på vår problemstilling. I Giorgis opprinnelige prosedyre heter det

å dele teksten inn i meningsbærende enheter. Vi valgte ut tekst som vi mener bar med seg kunnskap om ett eller flere av temaene fra første trinn. I denne delen er det bedre å ta med for mye enn for lite. Samtidig som vi dro ut meningsbærende enheter, begynte vi å systematisere dem, noe som kalles for koding. Arbeidet med kodingen tar utgangspunkt i å identifisere og klassifisere alle de meningsbærende enhetene i teksten. Kodene utvikles med utgangspunkt i de foreløpige temaene fra første trinn i analysen (Malterud, 2013)

Kodingen innebærer en systematisk dekontekstualisering, der deler av teksten hentes ut fra sin opprinnelige kontekst, for senere å kunne leses i sammenheng med tekstelementer som kan sies å være beslektet, samt den teoretiske referanserammen. Kodene er ikke målet med analysen, men er et middel for å organisere teksten (Malterud, 2013).

### **3.6.3 Kondensering til meningsinnhold**

I det tredje steget tok vi kunnskapen fra modellens kodegrupper (*de meningsbærende enheter*), og det av materiale hvor disse ikke ble identifisert ble skrinlagt. Dette ble gjort for å sortere, forsterke og fortette de meningsbærende enhetene som kategorier. Meningsinnholdet i tekstelementene ble abstrahert, og er grunnen til at denne fasen kalles *kondenseringsfasen*.

Den tredje fasen medfører at det skal utvikles mer abstrakte kategorier enn hva de opprinnelige kodene var (Christoffersen & Johannessen, 2012). Giorgi anbefaler at vi går gjennom hver enkelt av de meningsbærende enhetene innenfor hver kodegruppe, og omskriver innholdet til tekstbiter med abstrakt mening. En slik fremgangsmåte ville blitt alt for detaljert, ved systematisk tekstkondensering (*STC*) velger man i stedet å arbeide videre med den enkelte kodegruppen som enhet (Malterud, 2013).

Før kondenseringsprosessen kan fortsette, må materialet sorteres i ulike *undergrupper*. Disse undergruppene preges av det perspektivet vi leser materialet fra, vi tolker altså teksten ut fra vårt faglige perspektiv og ståsted (Malterud, 2013). I denne delen av analysen lagde vi flere kondensater, eller kunstige sitater. Kondensatene har som mål å gjenfortelle og sammenfatte det som befinner seg i de ulike undergruppene (Malterud, 2013)

### **3.6.4 Rekontekstualisering – Sammenfatning**

Det siste og fjerde steget i analysemodellen ble datamaterialet brukt for å skape nye beskrivelser og begreper. Her ble delene satt sammen igjen ved hjelp av rekontekstualisering, og vi valgte å sammenfatte de ulike funnene til enkeltbegreper. Disse begrepene står som *tema* i analysetabellen. Der de tidligere fasene i analysen har omhandlet løsrevde tekstdeler,

skal vi nå vurdere om resultatene gir gyldige beskrivelser av sammenhengen de er tatt ut fra (Christoffersen & Johannessen, 2012). Analysen og diskusjonen for avhandlingen gjøres på bakgrunn av temaene som er kommet fra metoden for analyse. Problemstillingen skal finne svar på hvordan danning beskrives i LK06 og LK20, og analysen er grunnlaget for å svare på nettopp dette. Med basis i de kondenserte tekstene lages det en analytisk tekst for hver kodegruppe. Gjennom en slik analytisk tekst ønsker vi å formidle hva vårt materiale forteller om en utvalgt side av problemstillingen vår. De analytiske tekstene representerer resultatene i vårt forskningsprosjekt (Malterud, 2013).

### 3.7 Beskrivelse av analysetabell

Analysetabellene har fire kolonner, hvor intensjonen til hver kolonne er å ta for seg de ett av fire stegene fra analysemodellen til Giorgi. Prosessen fra å finne de meningsbærende enhetene (*sitater*), skjer gjennom et arbeid med datamaterialet hvor entydige og konkrete kategorier og tema skulle skapes (Malterud, 2013). Samtidig som kategoriene og temaene utarbeides, skal innholdet fra dokumentene de er hentet fra dekkes slik det er formulert opprinnelig. I tabellene er det også med hvilken side de ulike meningsbærende enhetene (*sitatene*) er tatt fra.

#### **Kolonne 1 – Meningsbærende enheter:**

Den første kolonnen består av de meningsbærende enhetene som er hentet ut fra de ulike styringsdokumentene, som er sitater direkte hentet ut fra datamaterialet (Malterud, 2013).

#### **Kolonne 2 – Kondensering:**

I kolonne 2 er sitatet fra kolonne 1 kondensert, som vil si at det er et *kunstig sitat* som skal gjengi det som blir fortalt i det opprinnelige sitatet. Det er skrevet om slik at den opprinnelige betydningen bevares, og skal fremstå med fenomener som har relevans til problemstillingen og danning. Kondenseringen bidrar til forståelse, og skal være en «*mellomlanding*» på veien til å sette sitatet under en kategori (Malterud, 2013).

#### **Kolonne 3 – Kategori:**

Den tredje kolonnen plasserer sitatet innenfor en eller flere kategorier. Målet med denne kolonnen er å plassere utvalgte sitater innenfor sine områder, en slags *koding*. Kategoriene er en del av arbeidet med å sette de meningsbærende enhetene innenfor sine respektive tema (Malterud, 2013).



#### Kolonne 4 – Tema:

Temaene som dannes for kolonne fire, er utarbeidet på bakgrunn av kategoriene fra kolonne tre. Disse temaene er grunnlaget for analyse og undersøkelse, samt presentasjon av ulike funn og diskusjon (Malterud, 2013). Senere i avhandlingen vil temaene omtales som *perspektiver*, og ikke lenger beskrives som tema.

Videre følger et utdrag fra analysetabellen, som tar for seg bruken av danning i overordnet del av LK20 ([Kunnskapsdepartementet, 2017](#)). Hele tabellen kan sees i vedlegg 2. Vedlegg 1 tar for seg læreplanen for kroppsøving fra LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2019), vedlegg 3 tar for seg gjeldende læreplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2015b) og vedlegg 4 tar for seg generell del fra LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

**Tabell 1:** Utdrag fra vedlegg 2, tabell som viser bruken av danning i overordnet del fra LK20 ([Kunnskapsdepartementet, 2017](#)).

Side	Meningsbærende enheter	Kondensering	Kategori	Tema
9	Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre.	Skolen har både et danningsoppdrag og utdanningsoppdrag	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Samfunns- perspektiv
9	Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.	Skolen skal danne grunnlaget for livslang, allsidig utvikling, gjennom danning og læring	Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv
9	Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen.	Danning gjennom allsidige utfordringer	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig lærings- perspektiv

### 3.8 Analysens sentrale funn – Kategorier og perspektiver

Modellen brukt for avhandlingens analyse, var med på å sette sammen de meningsbærende enhetene, til kategorier og tema. Kategoriene og temaene ligger som grunnlag for arbeidet med analysen og diskusjon, da med relevans til problemstillingen og avhandlingens ulike forskningsspørsmål. I arbeidet med å samle inn data fra datamaterialet, måtte alle teoretiske perspektiv og teori legges vekk. Dette ble gjort siden kategoriene skulle settes til tema, og da måtte disse relatere til utgangspunktet for avhandlingen. Kategoriene fra analysen ble gjennomgått, for å kunne se sammenheng mellom ulike teoretiske perspektiver. Disse perspektivene ble presentert i første del av avhandlingen. Resultatet av denne prosessen var endringer eller tilpasninger i avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, for å få en bedre relevans mellom de ulike delene i avhandlingen.

#### 3.8.1 Perspektiver som grunnlag for analyse og diskusjon

For å kunne undersøke datamaterialet på en relevant og fornuftig måte, ble det brukt ulike perspektiver for analyse og diskusjon. Disse er danning i et:

- *Individperspektiv*
- *Samfunnsperspektiv*
- *Helhetlig læringsperspektiv*

#### 3.8.2 Presisering av meningsinnhold i tema:

##### *Individperspektiv*

Ved å analysere og undersøke datautvalget i et *individperspektiv* med fokus på hvordan danning beskrives, vil det være mulig å reflektere rundt barns dannelsesprosess. Skolen skal legge til rette for en felles ramme som har rom for mangfold, hvor elevene får innsikt i hvordan mennesker lever i fellesskap med ulike holdninger, livsanskuelser og perspektiver. Erfaringene elevene får når de møter ulikheter, er med på å forme elevenes identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

##### *Samfunnsperspektiv*

Analyse og diskusjon av danning i et *samfunnsperspektiv* åpner muligheten for diskusjon rundt barns prosess til danning gjennom et dannelsesperspektiv i samfunnssammenheng. Elevene skal stimuleres til å bli aktive medborger, og tilegne seg kompetansen de trenger for å delta i videreutviklingen av det norske demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### *Helhetlig læringsperspektiv*

Diskusjon og analyse av danning i et *helhetlig læringsperspektiv* tar for seg betydningen av ulike læring, ulike læringsmetoder og læringsarenaer har for barns læring og utvikling. Dette går igjen i de to andre perspektivene, men for denne avhandlingen vil synet på barns læring påvirke danningen. Danning og læring må ses på som sine helheter, med flere aspekter. Formålsparagrafen legger til rette for at alle elever i skolen skal møtes med respekt, tillitt og krav, samt utfordringer som skal fremme lærelyst og danning (Opplæringslova, 1998, §1-1).

## **3.9 Konsekvenser rundt valg av metode**

Videre skal det drøftes rundt konsekvenser ulike valg av metode kan få for resultatene som kommer frem. Her vil begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og datamaterialets pålitelighet spille inn på metodens relevans. Til slutt skal det reflekteres rundt ulike metodiske utfordringer vi møtte på underveis i undersøkelsen og analysen av datautvalget.

### **3.9.1 Validitet**

Validitet kan deles inn i begrepene begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. For å kunne si noe om begrepsvaliditeten, er det viktig å vite hva som menes med begrepet. Definisjonen vi har tatt utgangspunkt i, er at det skal være en grad av samsvar mellom det som er definert teoretisk, og slik det blir forstått gjennom operasjonaliseringen av begrepet. Det kan også kalles definisjonsmessig validitet, hvor samsvaret skal være mellom teoretiske begrep og den planlagte operasjonaliseringen (Kleven & Hjordemaal, 2018). God reliabilitet i et forskningsprosjekt er avgjørende for å styrke begrepsvaliditeten. Tidligere snakket man om validitet som en egenskap ved selve måleprosedyren, mens i dag er det vanlig å understreke at validitet er en egenskap ved den tolkningen vi gjør av resultatet. Spørsmålet om begrepsvaliditet handler om validitetsgrunnlaget for å tolke data som et uttrykk for det begrep man hevder å ha operasjonalisert (Kleven & Hjordemaal, 2018). Med andre ord vil begrepsvaliditeten si noe om graden av samsvar mellom begrepene slik de er definert teoretisk og hvordan vi har forstått begrepene i vår avhandling. Dannelsbegrepet kan ikke gis en entydig forklaring, da det finnes mange ulike definisjoner. Vi har i denne avhandlingen trukket frem flere måter å forstå begrepet på, fra kjente teoretikere.

Indre validitet handler om man kan stole på den tolkningen som fremsettes, altså om vi har beskrevet dannelsbegrepet på en riktig måte. Indre validitet brukes tradisjonelt til å se på tolkning av relasjoner mellom ulike variabler i en undersøkelse. Med andre ord vil ikke spørsmålet om indre validitet bli aktuelt før man ser på årsaksforhold mellom variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Ytre validitet handler om i hvilken grad konklusjonen vår kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner. Innenfor kvantitativ forskning er det vanlig å benytte begrepet generalisering, mens det innenfor kvalitativ forskningsmetode har blitt mer vanlig å benytte overføring av forskningsresultater som begrep. Vi har i denne avhandlingen utført en analyse av to læreplaner, i en klart avgrenset og nokså snever kontekst. Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at resultatene fra en slik undersøkelse som regel bare er gyldig i dens kontekst. I fag som pedagogikk er det ikke grunnlag for å forutsette at det gjelder generelle lover.

### **3.9.2 utfordringer rundt metode**

Underveis i arbeidet med avhandlingen, møtte vi på flere metodiske utfordringer. Vi slet en del med å utforme en god problemstilling, og hva som skulle være med i utvalget av datamateriale for undersøkelse og analyse. At problemstillingen endres underveis regner vi som en del av prosessen til metoden vi har valgt med sin undersøkende natur. Det hele var en lang prosess, hvor problemstillingen ble endret flere ganger. Ønsket har vært det samme hele veien, nemlig å finne svar på hvordan danningsbegreper brukes i styringsdokumentene for skolen og hvordan lærere kan få til danningsbegreper i undervisningen. Siden vi skriver master i kroppsøving, har også den kroppslige læringen eller danningen vært i fokus. Derfor tok vi utgangspunkt i fagplanene for kroppsøving fra LK06 (generell del) og LK20 (overordnet del), for å påpeke bruken av danning. Utgangspunktet for avhandlingen er danning, og arbeidet med å velge ut dokumentene som skulle analyseres var krevende. Dokumentanalyse er noe vi ikke hadde gjort før vi startet med denne avhandlingen, så det har gått mange timer til å lese seg opp. I det arbeidet har det vært fint å kunne lene seg på hverandre, samt få hjelp av veiledere og medstudenter. Tidlig i arbeidet testet vi andre metoder for å finne svar på hvordan danning beskrives i styringsdokumentene, men for oss virket systematisk tekstkondensering å passe best for vår avhandling.

Dokumentanalyse som metode vil ha begrensinger uansett hva som gjøres. Som i alle forskningsprosjekt vil det kunne stilles spørsmål rundt relabilitet og validitet. Resultatene en kommer frem til vil alltid kunne forbindes med en viss grad usikkerhet, om den er minimal eller stor. Det vil også være spørsmål rundt begrepene og om de er operasjonaliserte, om det finnes mulige alternative forklaringer og det vil være relevant å se på konteksten hvor resultatene kan ses på som gyldige (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette vil også gjelde denne avhandlingen.

### **3.8.3 Sosialkonstruktivismen**

Sosialkonstruktivismen som vitenskapsteoretisk retning, er en bred retning. Berger et al. (2000) argumenterer for at sosiologiens oppgave i samfunnet er å analysere hvordan prosessen rundt at virkeligheten en sosial konstruksjon, og hvordan prosessen i praksis kan gjennomføres. Språk er regnet av sosialkonstruktivismen for å være svært viktig for å kunne skape virkelighetsforståelse (Berger et al., 2000). Berger et al. (2000) og Skrede (2017) forklarer at sosialkonstruktivistisk innsikt er noe som er sentralt for poststrukturalismen, som er en videreutvikling av strukturalismen. Her er noen av de viktigste prinsippene endret, andre er tatt direkte inn. Uavhengig av dette finnes det ingen konsensus rundt forholdet disse tradisjonene mellom (Skrede, 2017). Ser vi på dette som bakgrunn for metode, kan vi se at dokumentanalyse som metode er sentral i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen.

Berger og Luckmann blir gjengitt i Skrede (2017) hvor det hevdes at fraværet av den ultimate sannhet, er noe som ofte trekkes frem når sosialkonstruktivismen skal beskrives. Bruken av en slik beskrivelse, gjør det utfordrende eller nesten umulig å skulle si at noen påstander om samfunnet og verden, er mer eller mindre konkrete enn andre (Skrede, 2017). Videre hevdes det at dette kan ses på som klassisk relativisme, hvor det kun er mulig å bedømme påstander om verden i relasjon til hverandre, uten å sammenligne de med en ultimat sannhet. Denne epistemologiske holdningen kan virke forlokkende, da den åpner døren for flerfoldige tolkninger av ulike fenomen. Det som kan regnes som en stor styrke for sosialkonstruktivismen, er at ingenting er fastsatt og den kan rokke ved de tradisjonelle oppfatningene (Skrede, 2017). Hovedideen til sosialkonstruktivismen er at ingen beskrivelser er bedre enn andre. Sosialkonstruktivismen stiller spørsmål rundt om det er mulig for deres mål rundt å skulle dekonstruere diskurser som er grunnpilarene for samfunnets maktforhold, i det hele uten å forholde seg til sannheten eller oppfattelsen av virkeligheten disse diskursene

da formodentlig prøver å skjule. Hvordan kan sosialkonstruktivismen hevde selv at den er gyldig, hvis det er slik at alle redegjørelser av ulike sosiale fenomen må være gyldige? (Skrede, 2017).

Det har ikke bare kommet gode ord om sosialkonstruktivismen, men også kritikk, som til alle vitenskapsteoretiske retninger. Det meste av kritikken går på den grunnleggende påstanden om at fenomener, utsagn eller handlinger kun kan gjøres virkelige gjennom språk. Hellesnes (2001) forklarer at sosialkonstruktivismen som vitenskapsteori er utsatt for å bli fremstilt som relativistisk og antirealistisk. Den mer radikale sosialkonstruktivismen er en forkastelse av naturens realiteter og naturen som prinsipp. Hellenes forklarer videre at vitenskapen ikke oppdager, men konstruerer. I likhet med forklaringer og begrunnelser blir de ulike fenomenene til gjennom en type oppfinnelse (Hellesnes, 2001). Forforståelse har tidligere blitt nevnt som noe vi må reflektere over, og er også noe som er viktig gjennom sosialkonstruktivismen for analyseprosessen. For sosialkonstruktivismen er ikke alt relativt, men det som kommuniseres skjer ut fra et eget ståsted og forforståelsen forfatteren har. Derfor er det nødvendig at man viser ydmykhet til egne antakelser om andre sine verk og datamateriale. For oss som skriver en slik avhandling sammen, er det derfor viktig at vi kommer til en felles forforståelse rundt tema vi ønsker å finne ut noe om. Våre antakelser er at danningsbegrepet er noe som brukes i styringsdokumentene, uten at alle som bruker styringsdokumentene nødvendigvis har samme forståelse av det, som de som har vedtatt dem. Ved å få innsikt i sosialkonstruktivismen, kan det gi bedre refleksjon rundt vår forforståelse. Det er avgjørende at vi går analyseprosessen med et åpent sinn, og at vi underveis er åpne for å gjøre endringer i egen forforståelse.

## 4. Analyse av datautvalget

I dette kapitlet skal vi ta for oss, og presentere funnene fra den systematiske tekstkondenseringen. Disse funnene skal belyse måten danning beskrives på i de utvalgte dokumentene, slik problemstillingen nevner. Funnene blir sett på i lys av analysens tre perspektiv; *danning i et individperspektiv, danning i et samfunnsperspektiv og danning i et helhetlig læringsperspektiv*. I denne delen skal vi først presentere undersøkelsen av datamaterialet fra LK06 og LK20 ved hjelp av kategoriene brukt i analysen, deretter en refleksjon rundt funnene. Så skal funnene ses i lys av individperspektiv, samfunnsperspektiv og et helhetlig læringsperspektiv, for å se på bruken av dannelsesbegrepet i de utvalgte dokumentene. Vi starter med funnene fra LK06 (2015b) og generell del (2015a), før funnene fra LK20 (2019) og overordnet del (2017)

### 4.1 Undersøkelse av datamaterialet

I arbeidet med å undersøke datamaterialet, for finne hvordan danning blir brukt i styringsdokumenter, startet vi med å søke etter ord som *danning, danne og dannelse*. *Nøkkelbegrep* i et litteratursøk er begreper eller ord som brukes for finne relevant data, og må ta utgangspunkt i det som forskes på. Disse ordene er viktige for å finne det man jakter etter (Høgheim, 2020). Etter vi hadde funnet det som inneholdt disse nøkkelordene, gikk vi videre til å lese gjennom alt av datamaterialet, og trekke ut det som mer *indirekte* omhandlet danning. Det vi mener med det som *indirekte* omhandlet danning, er sitat som refererer til aspekter ved danning, uten at danning brukes som begrep. Det kan for eksempel være gjennom refleksjon, samarbeid eller kroppslig utvikling. Gjennom dette arbeidet utarbeidet vi de ulike kategoriene som ble brukt i analysen, der datamaterialet ble organisert.

### 4.2 Beskrivelse av danning i LK06

I de påfølgende kapitlene vil funn fra tema og kategorier fra analysen av fagplan for kroppsøving fra LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015b) og generell del (Kunnskapsdepartementet, 2015a) presenteres. Det vil være en individuell del for hvert av temaene; *Danning i et individ-, samfunns- og helhetlig læringsperspektiv*. Det vil bli gitt et sammendrag av dette, med påfølgende diskusjon i kapittel 5.

### 4.2.1 Danning i et individperspektiv – Læreplan kroppsøving

I læreplanen for kroppsøvingfaget i LK06, under formål med faget, står det at; *«Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede»* (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). Faget beskrives her som et allmenndannende fag som skal inspirere elevene til en aktiv livsstil, også etter endt skolegang. Kompetansemålene er styrende for hva elevene skal lære i faget. Kompetansemål som; *«Utføre varierte aktivitetar og delta i leik som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling»* (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 5) handler om kroppslig utvikling og er derfor treffende innenfor et danningperspektiv. Elevene skal også lære seg grunnleggende teknikker i svømming og lære seg grunnleggende bevegelser som å gå, løpe, satse, lande, vende og rulle (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Alle disse eksemplene omhandler kroppslig danning og viser til noe av de praktiske ferdighetene elevene skal lære i faget.

Elevene skal gjennom kroppsøvingfaget bedre deres motoriske ferdigheter, som vist ovenfor. Faget skal også gjøre elevene trygge i sin egen kropp, i tillegg til å utvikle et positivt selvbilde og en positiv identitetsfølelse. Kroppsøving skal bidra til at barn og unge utvikler; *«sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle»* (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). Opplæringen i kroppsøvingfaget skal også ruste elevene til; *«vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil»* (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2), noe de to foregående sitatene viser til. I tillegg til å hjelpe elever med å utvikle en positiv oppfatning av seg selv, skal faget gi fysiske utfordringer, samt gi elevene mot til å møte disse. Under fagets formål står det at faget skal; *«gje elevane fysiske utfordringar og mot til å tøye egne grenser, i både spontan og organisert aktivitet»* (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). En viktig del av barns utvikling skjer gjennom lek og aktivitet. I kroppsøvingfaget skal elevene; *«utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetsformer, utvikle allsidigheit og lære å praktisere og verdsetje trygg ferdsel og opphald i naturen»* (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2).



#### **4.2.2 Danning i et samfunnsperspektiv – Læreplan kroppsøving**

Funn fra læreplanen for kroppsøving (2015b, s. 2), viser hva som er del av den felles danningen og identitetsskapingen i et samfunnsperspektiv; «*Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunn*». Denne typen felles danning skjer altså gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og en bevegelseskultur. I kroppsøvingsfaget er respekt en viktig verdi og det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet; «*gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre*» (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). Hva som ligger i begrepet fair play, kommer frem gjennom definisjonen av begrepet; «*Fair play omfattar det å vise respekt for kvarandre i ulike aktivitetar. Samhandling og det å gjere kvarandre gode er sentrale element i omgrepet*» (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3).

Respekt og et ønske om å gjøre andre bedre er sentrale verdier i faget (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Kroppsøving er et sosialt fag, hvor den faglige og sosiale læringen skjer i aktivitet, dette viser til den felles danningen i et samfunnsperspektiv. Ved å eksperimentere med kroppen og danse enkle danser fra ulike kulturer, vil faget være med på å gi elevene et forhold til det stadig økende mangfoldet i skolen. Læreplanen i kroppsøving skal bidra til at elevene får; «*eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle dansar frå ulike kulturar*», noe dette kompetansemålet viser til (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 5).

#### **4.2.3 Danning i et helhetlig læringsperspektiv – Læreplan kroppsøving**

Funn fra litteraturgjennomgangen viser til at danning i et helhetlig læringsperspektiv skal skje gjennom kreativ utfoldelse både alene og med andre, at opplæringen skal benytte seg av både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter, og læringsprosessene skal stimulere til eksperimentering. Dette begrunnes gjennom kompetansemål ved at faget skal; «*medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen*» (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). Faget skal også sørge for at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved at de deltar i aktiviteter alene og sammen med andre. Elevene skal i kroppsøvingsfaget stimuleres til kreativ utfoldelse og eksperimentering, og samtidig ta være på tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Disse kompetansemålene viser som nevnt til dannelsingsprosesser i et helhetlig læringsperspektiv, hvor danningen skjer i samspill med andre, samt kroppslig danning gjennom bruk av kroppen i ulike bevegelsesaktiviteter.

#### 4.2.4 Danning i et individperspektiv – Generell del

Funn viser at danning i et individperspektiv i generell del av LK06 blir beskrevet som utvikling av egen identitet og en selvstendig personlighet som skal gjøre elevene klare til å ta hånd om egne liv. Sitatet under viser at elevene skal få innsikt i nasjonale og lokale tradisjoner:

Utviklinga av identiteten åt kvar einskild skjer ved at ein lever seg inn i nedarva veremåtar, normer og uttrykksformer. Opplæringa skal derfor ta vare på og utdjupe den kjennskapen elevane har til nasjonale og lokale tradisjonar - den heimlege historia og dei særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verda. (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 5).

Sitatetene «*Utvikle sjølvstendige og uavhengie personlegdommar - og evne til å verke og arbeide i lag*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 23) og «*Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 24) fra generell del viser at elevene skal utvikle selvstendige identiteter og utvikle evner til å ivareta seg selv, og opplæringen skal bidra til at elevene utvikler personlighet og karakter.

Litteraturgjennomgangen i avhandlingen viser til noe av det utdanningen skal gi hver enkelt elev for å lykkes i voksenlivet. Sitat fra overordnet del viser til elevene skal trenes opp til å kombinere og analyserer både fantasi og skepsis; «*Målet for undervisninga er å trene elevane både til å kombinere og å analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at røynsle kan omsetjast til innsikt*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 9). Undervisningen skal gi elevene tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring, og egne liv. De må også gradvis få økt ansvar for gjennomføring av egen læring, og de må ta ansvar for egen atferd og væremåte (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Ovenfor nevnes tro på egne evner, økt ansvar og evne til analyse. Opplæringen i skolen skal gi i tillegg legge til rette for allsidig utvikling av evner, som for eksempel evne til samarbeid, eller kreative eller moralske evner. Opplæringen sin oppgave er; «*allsidig utvikling av evner og eigenart: til å handle moralsk, til å skape og verke, til å arbeide saman og i harmoni med naturen*» viser (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 24). Opplæringen skal tilpasses etter elevenes evner og forutsetninger, men samtidig utfordre dem til å lære nye ting ved å åpne sinnet og tørre å feile. Opplæringen skal derfor møte; «*barn, unge og vaksne på deira eigne*

*vilkår og samtidig føre dei inn i grenseland der dei kan lære nytt ved å opne sinn og prøve evner»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 6). Opplæringen skal i tillegg få elevene til å ville videreutvikle seg, og det de lærer. Under «det skapende mennesket» i generell del av læreplanen står det at oppfostringen skal gi elevene; *«lyst på livet, mot til å gå laus på det og ønske om å bruke og utvikle vidare det dei lærer»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 6).

Litteraturgjennomgangen viser også at danning beskrives som evne til å utfordre det etablerte og finne egne veier, som visst gjennom sitatene; *«Man skal målber det moralske fellesgodset og omtanken for andre i vår kultur - og gi evne til å stikke eigen kurs»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 23) og *«Skape respekt for kjensgjerningar og sakleg argumentasjon - og øve opp kritisk sans til å gå laus på gjengs tenking, innarbeidde førestellingar og eksisterande ordningar»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 24). Elevene må også få oppleve at det de gjør får både positive og negative konsekvenser for andre, slik at de kan lære av sine egne avgjørelser. Dette visst gjennom at opplæringen må organiseres; *«slik at det elevane gjer, får verknader for andre, og slik at dei kan lære av verknadene av egne avgjerder»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 18).

#### **4.2.5 Danning i et samfunnsperspektiv – Generell del**

Funn fra datamaterialet viser beskrivelser av god allmenndanning i generell del, og synliggjøres gjennom at opplæringen skal; *«gi god allmenndanning. Det er ein føresetnad for heilskapleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band. Og det er ein føresetnad for å kunne velje utdanning og seinare skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhug»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 15). Dette sitatet viser til at allmenndanningen er en forutsetning for å skape mennesker med verdier som skal fungere i samfunnet. Videre viser funn måten god allmenndanning bidrar til vekst i samfunnet slik; *«God allmenndanning viser korleis utviklinga av dugleik, innsikt og kunnskap er noko av det mest fantastiske menneske har lært å gjere saman - historisk og globalt. Ho styrkjer evner og haldningar som gir samfunnet rikare sjansar til framtidige vokster»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 18).

Opplæringens samfunnsoppdrag beskrives i generell del gjennom funn fra litteraturgjennomgangen ved at skolen skal gi; *«brei førebuing for livet - for samvirke og samhald i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 12). Elevene bør skape en vane om å ta ansvar i samfunnet i dag, slik at de kan ta del i det

senere. Opplæringen skal gi elevene moralsk og kritisk ansvar for samfunnet de lever i (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Her fremheves egenskaper elevene trenger som ansvarlige mennesker. Andre funn fra litteraturgjennomgangen viser til hva utdanningen skal gjøre, og som i læreplanen for kroppsøving er respekt for andre et viktig aspekt i opplæringen; *«Utdanninga skal øve opp evna til samarbeid mellom personar og grupper som er ulike. Men ho må også gjere dei konflikhtar tydelege som kan liggje i møtet mellom ulike kulturar»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 5). Dette er verdier som ses på som viktige når elevene trer inn i de voksne sin verden, og er funn som poengterer påvirkningen av danning i et samfunnsperspektiv. Dette kommer videre frem gjennom at skolen derfor i hele virksomheten må; *«ha blikket vendt både mot neste trinn og å ruste elevane for meir og meir å ta del i vaksenverda, og mot dei føresetnadene den einskilde eleven kjem med»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 12).

Funn fra litteraturgjennomgangen viser at danning i et samfunnsperspektiv skjer når egenutviklingen skjer i samspill med andre; *«Personlege evner og identitet utviklar seg i samspelet med andre - mennesket blir forma av omgivnadene samtidig som det er med på å forme dei»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 18). *«Mykje av det dei lærer, hentar dei ved å ta etter eldre barn og dei vaksne; ved det blir dei sosiale. Dei utviklar sine skapande evner til å tenkje, tale, skrive, handle og føle ved å bli innlemma i dei vaksne si verd og tileigne seg deira dugleik»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 6) er sitat som viser til egenutvikling i samspill med andre.

Respekt og samspill med andre er egenskaper som kommer frem i funn fra generell del gjennom at alle har et felles ansvar for; *«eit læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring»* » (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 19) og *«Framelske særpreget hos den einskilde, dei forskjellar som gjer kvart individ til eit fond for andre - og å formidle dei felles kunnskapar og dugleikar som gjer at vi kan fungere lett med andre og saman medverke til at samfunnet veks»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 23). Her viser litteraturgjennomgangen at danningen skjer i det felles ansvaret for godt læringsmiljø, gjennom felles kunnskaper og egenskaper som skaper vekst i samfunnet. Gjennom opplæringen skal en også få kunnskap om hvordan man kan bidra til dette, og hvordan en tar vare på de som har mindre; *«Dei vaksne som lever og dei unge som veks opp i dag, må få vidsyn og innsyn som rustar dei til å medverke til slikt sams strev - og særleg det som kan*

*hjelpen verdens fattige folk»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 17). Tanken om at felles innsats kan bidra til å løse store problemer, og at det er viktig å glede seg over de fine tingene i verden vektlegges i generell del hvor det begrunnes av undervisningen må vekke elevenes tro på at; *«solidarisk handling og felles innsats kan løse dei store globale problema. Samtidig må opplæringa fremje gleda over fysisk aktivitet og naturens stordom, over å leve i eit vakkert land, over linjer i landskap og veksling i årstider»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 24).

Helt til slutt viser funn fra litteraturgjennomgangen hva sluttmålet for opplæringen er, nemlig å; *«eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 24). Egenutviklingen skal legge til rette for at den enkelte opplever selvrealisering, som påvirker fellesskapet på en god måte. Undervisningen skal også skape mennesker som kan bidra til et samfunn i stadig utvikling.

#### **4.2.6 Danning i et helhetlig læringsperspektiv – Generell del**

Funn fra generell del sett i et helhetlig læringsperspektiv viser at god allmenndanning handler om å tilegne seg; *«konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 15). Elevene skal få kunnskap og modenhet til å møte livet, både praktisk, sosialt og personlig. De skal også tilegne seg egenskaper og verdier som gjør det lettere å samvirke med andre mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Videre viser funn at god allmenndanning skal medvirke til; *«nasjonal identitet og solidaritet, ved å gi eit felles preg forankra i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 17). Danning i et helhetlig læringsperspektiv beskrives som kunnskaper, egenskaper og verdier hos elevene, som skal bidra til deres egenidentitet og nasjonal identitet.

Videre funn fra litteraturgjennomgangen viser at det må skapes en felles forståelse, slik at det ikke oppstår kompetanseforskjeller. Om dette skjer vil det kunne være skadelig for demokratiet og skape sosiale forskjeller, og må derfor være en del av den felles allmenndanningen; *«referanserammer for forståing og fortolking må vere felles for folket - må vere ein del av den allmenne danninga - om det ikkje skal oppstå kompetanseforskjellar som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikskapar»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 16). I dette arbeidet viser funn at opplæringen har som

hovedrolle å formidle felles bakgrunnsinformasjon, altså danning som alle er fortrolige med, slik at samfunnet kan bli værende demokratisk. Gjennom opplæringen må det være et godt grunnlag for å utvikle egenskaper, holdninger og kunnskap med sammenheng; *«Opplæringa har ei hovudrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen - danninga alle må vere fortrulege med om samfunnet skal bli verande demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringa må gi godt høve til samanhengande oppbygging av kunnskapar, dugleikar og haldningar»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 17).

Vi lever i et samfunn som er i stadig utvikling, og funn viser at teknologisk kunnskap er en del av allmenndanningen; *«Teknologisk kunnskap er ein del av allmenndanninga - nyfikne etter å forstå dei som har levd og skapt før oss, og kraft til å trengje inn i eigen natur og naturen omkring»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 21). Elevene skal altså gjennom nysgjerrighet etter å forstå utviklingen som har skjedd, oppleve danning gjennom teknologisk kunnskap. Videre funn viser at kjennskap til vår teknologiske og kulturelle arv, regnes som en vesentlig del av allmenndanningen; *«Det er ein vesentleg del av allmenndanninga å kjenne vår teknologiske, kulturelle arv»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 10).

Barns nysgjerrighet skal ses på som noe som kan brukes for å skape utvikling og læring, og som en del av skolens egenverdi. Det skal legges til rette for barns nysgjerrighet til i undervisningssammenheng, siden mye av læringen hos barn skjer i samspill med andre. Viktigheten av barns nysgjerrighet kommer frem gjennom generell del som at den er et forbilde for; *«alle som skal utvikle seg og lære, og ein del av den barnekulturen som har ein eigenverdi skolen må verne om og gjere bruk av i opplæringa - fordi barn også i stor monn lærer av kvarandre»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 6).

Generell del viser til danning gjennom ansvar for egen og andres utvikling, for å videreutvikle fellesskapet. Videre skal en ha respekt og vise ydmykhet overfor andre og deres bragder, og det er viktig at man tør å mislykkes; *«Skape respekt for andres innsats og audmykt for andres bragder - og tru nok på seg sjølv til å våge å mislukkast»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Sett i et helhetlig læringsperspektiv, viser generell del til en kollektiv danningssprosess som skal bidra til utvikling av fellesskapet. Dette kommer frem gjennom sitat fra generell del som;

Det inneber at elevane frå første dag i skolen - og stadig meir med aukande alder - må få plikter og givast ansvar, ikkje berre for eigen flid og framgang, men også andsynes andre elevar og medlemmene i skolefellesskapet elles. Formålet med dette er å utvikle

innlevingsevne og følsemd for andre, å gi praksis i å vurdere sosiale situasjonar og å fremje ansvar for andres tarv. (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 19).

I generell del står det også at å være med å utvikle et sosialt fellesskap, medvirker til personlig vekst, spesielt når det krever samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Funn fra litteraturgjennomgangen viser et ønske om å forberede elevene til samfunnslivet og arbeidslivet, gjennom deltagelse i ulike aktiviteter hvor de har ansvar for arbeidsfellesskapet; *«Elevar bør ta del i eit breitt spekter av aktivitetar, der alle får plikter for arbeidsfellesskapet: Øving i å tre fram for andre, presentere eit syn, leggje planar, setje dei i verk og gjennomføre eit opplegg»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 19). Opplæringen skal ikke bare ha egenverdi for elevene, men også danne dem til mennesker som tar på seg oppgaver i fellesskapet; *«Opplæringa har ikkje berre eigenverdi for eleven, men har også som mål å førebu dei unge til å ta på seg dei oppgåvene som høyrer arbeidslivet og samfunnslivet til»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 11). Alle barn er forskjellige, derfor er det viktig at de får rom til å være seg selv. Samtidig skal de rustes til å bli voksne som er trygge på seg selv og sin identitet, som tar ansvar for seg selv og andre.

Generell del viser til at opplæringen skal utvikle både faglige kunnskaper og personlige egenskaper; *«I eit heile må opplæringa rettast også mot dei personlege eigenskapane ein ønskjer å utvikle, og ikkje berre mot faginnhald»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 20). Videre kommer det frem at danning skjer der elevene får utvikle ferdigheter gjennom det estetiske og praktiske, hvor det utvikles et syn for egne og andres verdier og innsats. Samhandling med andre gjennom aktiviteter og lek hvor elevene kan uttrykke følelser trekkes også frem som utviklingsfremmende og dannende; *«å øve tame, for både kunst og sport, gir sans for disiplin, syn for eige verd og verdsetjing av andres innsats»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 8), i tillegg til *«å meistre gjennom strev, å øve følsemd og evne til å uttrykkje kjensler kan ein oppnå både i leik og virke, i glede og alvor»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 8).

Det er viktig at lærere benytter seg av mangfoldet og variasjonen skolene har, som en ressurs for utviklingen og danningen av elevene; *«Læraren må bruke både mangfaldet i elevgivnadene, variasjonen i klassen og breidda i skolen som ressurs for alle si utvikling og allsidig utvikling»* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 12). Videre viser funn fra generell del

at elevene skal ha medvirkning i undervisningen, slik at de kan utvikle egne kunnskaper og ferdigheter; «*Undervisninga må derfor leggjast slik opp at elevar og lærlingar sjølve kan vere med og vidareutvikle praksis og hente inn ny kunnskap*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 7). Gjennom å utfordre etablerte tankesett og kunnskaper, får elevene forståelse rundt de avgrensingene dette setter for utvikling. Derfor må utdanningen medvirke til; «*solid kunnskap, men også til at elevane kan få forståing av dei avgrensingar som rådande tenkjemåtar alltid vil ha, og av at etablerte tankebygningar kan stengje for ny innsikt*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 9).

Elevene skal være med å bidra til ny kunnskap, og opplæringen må fremme en lojalitet til det som allerede ligger som kunnskap, men samtidig fremme lysten til å utforske det ukjente. Slik viser funn at elevene da kan trene de fysiske og intellektuelle ferdighetene ved at opplæringen skal fremme; «*både lojalitet til det nedarva og lyst til å bryte nytt land. Da må ho gi både praktisk tame og innsikt - trene både hand og ånd*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 6).

### **4.3 Beskrivelse av danning i LK20**

I påfølgende kapitler vil funn fra tema og kategorier fra analysen av fagplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019) og overordnet del fra LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) presenteres. Det være en individuell del for hvert av temaene; *danning i individ-, samfunns- og helhetlig læringsperspektiv*. Som med analysen av LK06, vil det bli gitt et sammendrag av dette, med en påfølgende diskusjon i kapittel 5. Overordnet del (2017), forklarer tydelig hvordan danning skjer, men gir ingen tydelig definisjon på dannelsbegrepet. Den har et kapittel som tar for seg *prinsipper for læring, utvikling og danning*, som er en ganske tydelig forlengelse av §1-1 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1).

#### **4.3.1 Danning i et individperspektiv – Læreplan kroppsøving**

Danning i et individperspektiv kommer frem gjennom kompetansemålene som omhandler elevenes utvikling av egenidentitet, spesielt hvor de skal forstå at alle er forskjellige. De skal ha forståelse for disse ulikhetene, men fortsatt delta og inkludere andre i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset andres forutsetninger. Dette kommer tydelig frem i kompetansemålene etter 7. trinn ved at elevene skal forstå; «*kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6) og



*«ulikheter mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men også andres»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Læreplanen i kroppsøving fremmer danning hos elevene, noe som skal skje gjennom erfaringer og utfordringer. Elevene skal utfordres til å tøyne grenser, delta ut fra egne forutsetninger, tilegne seg en trygg identitet og forstå hva deres egen innsats betyr for måloppnåelse. Kroppsøving skal være et sentralt fag for; *«å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), noe som tydelig forklarer at faget skal hjelpe elevene til å delta ut fra egne forutsetninger og målet er at de skal legge opp livsstilen sin deretter. Ønsket kommer videre frem gjennom at faget skal fremme; *«et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Elevene skal være trygge på sin identitet, hvor ønsket om å delta ut fra av egne forutsetninger er til stede også når de blir voksne (Kunnskapsdepartementet, 2019). Danning hos elevene skjer også gjennom forståelsen og erfaringer rundt hva egen innsats betyr for måloppnåelse ved at faget skal; *«bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 2). Gjennom disse kompetansemålene kan man se at elevenes ulike erfaringer og forutsetninger er viktige aspekter i danningen hos elevene.

I kompetansemålet; *«Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), kobles dannelsesprosessen til at faget skal fremme kritisk tenkning som skal hjelpe elevene til et positivt selvbilde og en aktiv livsstil. Dette kommer videre frem i kompetansemålet som forklarer at i kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring; *«om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 3). Elevene skal gjennom sin egen danning utvikle god psykisk og fysisk helse, samt evnen til å ta ansvarlige livsvalg.

Kroppsøving som fag skal som nevnt bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Dette skjer som følge av kroppslig danning, og kommer frem som læring gjennom bevegelse. Aller tydeligst kommer det frem i dette kompetansemålet at faget skal bidra til at; *«elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 2). Elevene skal også; *«utforske og gjennomføre grunnleggende bevegelser som å krype, gå,*

*løpe, hinke, satse, lande, vende og rulle i ulike miljøer ut fra egne forutsetninger»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Her skjer den kroppslige danningen i ulike bevegelsesaktiviteter, hvor elevene deltar ut fra sine egne forutsetninger. De skal også lære både med og uten utstyr som forklares ved at elevene skal; *«øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike redskaper og balltyper»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Videre handler den kroppslige danningen om bevegelse i, rundt og på vann, hvor sikkerhet og grunnleggende teknikker i svømming er i fokus; *«vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre selvbergning i vann»* og *«utføre grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen og under vann»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

### **4.3.2 Danning i et samfunnsperspektiv – Læreplan kroppsøving**

Litteraturgjennomgangen viser at danning i et *samfunnsperspektiv* i læreplanen for kroppsøving blir beskrevet som evne til samarbeid gjennom begreper som samspill og samhandling, og forståelse for demokratiske verdier, som medvirkning og medansvar. Flere av kompetansemålene i læreplanen handler om samarbeid, og forklarer at elevene skal; *«forstå og praktisere enkle regler for samspill i ulike bevegelsesaktiviteter»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Elevene skal også forstå og bruke regler for samhandling i ulike spill og bevegelsesaktiviteter. Kompetansemålene handler om forståelse for sosiale regler gjennom spill og bevegelsesaktiviteter. Sitatet *«Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2) forteller at kroppsøvfaget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre, gjennom både bevegelsesaktiviteter og naturferdsel.

Kroppsøvfaget skal medvirke til at elevene får kunnskap og forståelse for demokratiske verdier gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom dette kompetansemålet legges det vekt på at elevene skal få forståelse for demokratiske verdier og spilleregler, ved å gi de mulighet til medvirkning og medansvar i faget og i samarbeid.

### 4.3.3 Danning i et helhetlig læringsperspektiv – Læreplan kroppsøving

Den eneste direkte forekomsten av dannelsbegrepet i læreplanen for kroppsøving, i LK20, kommer gjennom fagets relevans og sentrale verdier; «*Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Her tydeliggjøres det at ulike bevegelsesaktiviteter er grunnlaget for felles danning og identitetsskaping i samfunnet, som gir elevene sin egen identitet i fellesskapet. Derfor ser vi på dette som danning i et *helhetlig læringsperspektiv*, da elevene skal bli trygge mennesker som er en del av samfunnet som fellesskap. Danning i kroppsøving sett i et helhetlig læringsperspektiv, skjer ofte der individet må lære gjennom samspill med andre. Dette kommer frem i flere kompetansemål. Kompetansemålet; «*Øve på sammensatte bevegelser, alene, og sammen med andre*» Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6), viser til nettopp dette, altså at elevene skal gjennomføre aktiviteter både alene og sammen med andre. Mye av læringen i faget skal skje i utforskende aktiviteter gjennom samarbeid eller individuelt; «*Utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med andre*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

I faget skal elevene lære seg å tenke kritisk, samt hvordan de skal håndtere og respektere uenigheter; «*Faget skal gi rom for å øve opp kritisk tenkning og lære å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Faget skal også bidra til; «*å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette viser til danning i helhetlig læringsperspektiv, hvor elevenes individuelle danning skjer i samspill med andre.

Faget har også et friluftsperspektiv, hvor danning skjer gjennom å; «*utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet*» Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Her skjer danningen både kroppslig og gjennom samarbeid, på en helt annen arena. Gjennom faget skal elevene også reflektere rundt sine egne valg, og skjønne hvilken betydning og konsekvenser de kan ha for andre, både nært og fjernt. Dette beskrives gjennom at faget skal; «*medvirke til forståelse av at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda, både lokalt, regionalt og globalt*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Mye av læringen i kroppsøving skal foregå i naturen og nærmiljøet. Elevene skal tilegne seg kunnskaper og erfaringer som gjør at de ferdes trygt. Dette blir tydeliggjort gjennom kompetansemålet; «*øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). De skal også lære seg å bruke kart, digitale verktøy og naturlige tegn til å orientere seg i natur. Elevene skal forstå og praktisere turregler og bruke klær etter vær og forhold i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I disse kompetansemålene skjer danning gjennom læring som gir elevene ferdighetene de trenger for å benytte seg av natur og nærmiljø. Kompetansemålet; «*Utforske naturen i nærmiljøet med varierte aktiviteter til ulike årstider*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5), forklarer at læringen som skjer ute, skal skje i varierte aktiviteter og ulike årstider. Mye av læringen og danningen i kroppsøvingsfaget skjer ved bruk av utforsking med kroppen i ulike bevegelsesaktiviteter, forklart i kompetansemålet; «*Utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

#### **4.3.4 Danning i et individperspektiv – Overordnet del**

Det blir ikke gitt noen klar definisjon på hva danning er, men det står at grunnopplæringen er; «*en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Her beskrives målet med en livslang dannelsesprosess, som skolen er en viktig del av. Det står også at danning skjer når; «*elevne får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Den overordnede delen viser her til at faglig læring er en viktig del av dannelsesprosessen til elevene og at målet med denne prosessen er frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet.

Danning i individperspektivet synliggjøres ved at skolen skal støtte utviklingen av elevenes identitet. Dette forklare gjennom at skolen skal gi elevene; «*historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Identitetsutviklingen til elevene trekkes også frem ved at skolen skal; «*støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I dette sitatet vektlegges både identitetsutvikling som

skal gjøre elevene trygge på eget ståsted, og formidling av felles verdier som ses på som nødvendig for å møte og delta i mangfoldet. Identitetsutvikling knyttes tett til å leve i et mangfoldig samfunn. At en felles ramme skal; *«gi rom for mangfold, og elevene får innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. Erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet»*, er et annet eksempel på dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Elevene må også ta ansvar for egen læring og utvikling når de går på skolen. Elevene skal selv bidra til å; *«ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Formålsparagrafen er bygget på menneskeverdets ukrenkelighet og holdningen om at alle mennesker er like mye verdt og elevene har selv ansvar for å ivareta og reflektere over menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står også at elevene må; *«lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Disse sitatene viser til at elevene må ta aktiv del i egen læring og danning. Videre i den overordnede delen står det også at skolen skal bidra til ; *«at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Alle sitatene i avsnittet viser til elevenes eget bidrag til sin danning og læring, gjennom refleksjon og forståelse rundt sine læringsprosesser.

Måten skolen skal møte elevene på, for å fremme lærelyst og danning kommer frem gjennom at; *«skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Skolen er en viktig arena for barns utvikling. Skolen skal gi elevene en rekke utfordringer, samt tro på egen mestring. Dette vises gjennom sitatet; *«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Bærekraftig utvikling er et nytt tverrfaglig tema i skolen, hvor elevene skal utvikle kompetanse som gjør de i stand til å handle etisk og miljøbevisst. Skolen skal bidra til at; *«elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet»* viser til dette. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

### 4.3.5 Danning i et samfunnsperspektiv – Overordnet del

Litteraturgjennomgangen viste at danning i et samfunnsperspektiv kommer frem i overordnet del av læreplanen, på litt ulike måter. Det vises spesielt til at skolen har; *«både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Her forklares det at skolen har ulike aspekter både gjennom danning og utdanning, og at disse er tett knyttet og avhengige av hverandre. Det blir vektlagt også gjennom at faglig læring er en sentral del av både dannings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen. Siden dannings- og utdanningsoppdraget er gjensidig avhengige av hverandre, påvirker disse også den faglige læringen og elevenes danning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

At det er viktig med innsikt i vår historie og kultur for; *«utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), viser til at danningen til elevene og deres identitetsutvikling, skal gi en følelse av tilhørighet til samfunnet. Ved å ha kjennskap til felles verdier og tradisjoner, kan en lettere samle samfunnet. Dette har sammenheng med at verdiene er; *«grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

*Demokrati og medborgerskap* er i den nye læreplanen inne som et tverrfaglig tema, hvor skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Skolen skal også legge til rette for elevenes mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). At elevmedvirkning er viktig, begrunnes ved at elevmedvirkningen; *«må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 15). Videre i overordnet del forklares det at alle skal; *«lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 10). Vi kan altså se at elevene skal dannes til mennesker med en trygg identitet, som kan fungere i vårt demokratiske samfunn. Medbestemmelse og medansvar er viktige egenskaper i danningen elevene skal tilegne seg, samt evnen til å samarbeide med andre.

Gjennom opplæringen skal elevene tilegne seg egenskaper som gjør dem til gode mennesker. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og i tillegg forstå at alle har en plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal bidra til dette, hvor det skal; *«utvikles inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Om dette skjer har alle elever gode forutsetninger for å tilegne seg de verdiene som er ønskelige, og dermed dannes til de trygge medmenneskene man prøver å forme. I et stadig mer mangfoldig samfunn og fellesskap, er kunnskap og erfaringer rundt mangfold en viktig del av opplæringen. Dette beskrives ved at kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever innsikt i ulike måter å uttrykke seg på, ideer og tradisjoner. Elevene skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i både skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette har også skolen en avgjørende oppgave med å ta hensyn til; *«mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Gjennom dette skal skolen forme elevene til å se på mangfoldet som en ressurs, hvor alle inkluderes og føler på tilhørighet.

*Bærekraftig utvikling* er et annet av de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Dette tverrfaglige temaet skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom skolegangen skal elevene også utvikle; *«bevissthet om hvordan menneskets levestett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Her skjer danningen i samfunnsperspektiv, ved at elevene skal tilegne seg kunnskaper om hvordan mennesket påvirker natur, klima og samfunn. De skal tilegne seg egenskaper som gjør de rustet til å håndtere og ta vare på natur og samfunn. Avslutningsvis i overordnet del kommer det frem at opplæringen skal; *«gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Danningen i et *samfunnsperspektiv* blir derfor å klargjøre elevene til å delta i alle områder i samfunnet, og gi de verktøy som gjør at de fungerer på en god måte med andre mennesker.

#### **4.3.6 Danning i et helhetlig læringsperspektiv – Overordnet del**

For å kunne ta for oss danning i overordnet del, i et *helhetlig læringsperspektiv*, begynner vi med formålet for opplæringa. I formålsparagrafen kommer det tydelig frem at; *«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst»* (Opplæringslova, 1998, §1-1). Her ser vi formålet med

opplæringa, altså at elevene skal møtes med tillit, respekt, krav og utfordringer som skal fremme danning og lærelyst. Videre kommer det frem hvor danning skjer. Det kan være gjennom; *«opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Danning skjer også når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar, men også når det skapes forståelse for at det ikke alltid finnes et fasitsvar. Danningen i skolen skjer både når de arbeider alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom dette ser vi at danning skjer i ulike aktiviteter, i utfordringer og opplevelser i skolehverdagen. Danning forekommer både i situasjoner hvor elevene arbeider alene, og i situasjoner hvor de samarbeider med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Danning foregår ikke bare når elevene kommer frem til et svar, men like mye i arbeidet for å finne svaret. Elevene dannes også når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk verktøy for å mestre en praktisk oppgave, samt; *«i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Med dette kan vi se at danning er noe som skjer i ulike situasjoner, gjennom arbeid med utfordringer og bruken av ulike redskaper. Som i planen for kroppsøving, skjer mye av danningen når elevene benytter seg av kroppen for å lære, altså kroppslig danning.

I overordnet del står det også at lærere må; *«tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dette viser til at lærere må planlegge undervisningen sin på en god måte for å gi elevene best mulig læringsutbytte, slik at de støttes i sin utvikling og danning. I tillegg til dette er det også viktig at lærere bruker sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom undervisning og skolehverdagen er det viktig at elevene får ulike perspektiver rundt egen identitet, danning og læring, som viser dem verdien av å samarbeide med andre. Dette kommer frem gjennom at kunnskapsutveksling med; *«mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Til slutt forklares lærerens rolle i elevenes læring og utvikling i overordnet del, gjennom at læreren er; *«avgjørende for et læringsmiljø som*



*motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

I skolen er det en del verdier som er grunnleggende for opplæringen, noe av dette er at alle elever skal; *«behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Innenfor dette dannes elevene på en måte som skal gi dem et menneskesyn som bidrar til likeverdige muligheter og selvstendige valg. Likeverdige muligheter er noe annet som er vektlagt i overordnet del; *«Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I tillegg til likeverd og likestilling, er det andre egenskaper og verdier skolen skal legge til rette for, nemlig at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik det er beskrevet i overordnet del, er disse verdiene avgjørende for skolens virksomhet, gjennom at disse verdiene er; *«grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefelleskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

Gjennom danningen av elevene i skolen, skal de utvikle egenidentitet. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv og andre, samt for å gjøre gode valg i livet, noe som viser til at elevenes danning er med på å påvirke deres valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Folkehelse og livsmestring* er et av de nye tverrfaglige temaene i skolen, og temaet skal lære elevene hvordan de skal håndtere utfordringer, og hvordan de kan gjøre gode valg. I beskrivelsen av temaet står det derfor tydelig forklart at dette tverrfaglige temaet i skolen skal gi elevene; *«kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette temaet skal i tillegg bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang. De skal også, på en best mulig måte, håndtere personlige og praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre blir formålet med temaet beskrevet slik; *«Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Elevene skal bli trygge mennesker i samfunnet, og funn viser at de må oppleve at

de har medbestemmelse for at dette skal kunne skje. Viktigheten av medbestemmelse beskrives som at når elevenes stemme blir hørt i skolen; «*opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Her kommer det frem at elevenes danning skjer gjennom medbestemmelse og deres erfaringer rundt å ta valg.

Vi har tatt for oss litt rundt elevenes egenidentitet og selvbylde, og det kommer tydelig frem i overordnet del hvor dette utvikles; «*Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Funn fra litteraturgjennomgangen viser at danningen og egenidentiteten til elevene utvikles i samspill med andre, og mye av utviklingen skjer gjennom bruk av språk. Dette beskrives ved at opplæringen skal sikre at; «*elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler språklig identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre*» og «*elever tenker, erfarer og lærer i samspill gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I barneskolen skjer mye av denne utviklingen gjennom lek. For de yngste barna i skolen er lek essensielt for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir barns lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skoledagene er varierte og skal legge til rette for elevenes utvikling, både faglig og sosialt. Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å legge til rette for elevenes utvikling, er mulighetene større for å oppnå dybdelæring hos elevene; «*Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Gjennom disse målene kan elevene dannes til å bli mennesker som tar gode valg for seg selv, men også samfunnet de er en del av.

Skolen fungerer som et springbrett for elevene inn i voksenlivet og samfunnet. Derfor er det viktig at skolen fremmer verdier og holdninger som fungerer som en motvekt mot diskriminering og fordommer, ved at skolen skal; «*fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Store deler av overordnet del handler om verdier og deres viktighet for å skape gode mennesker. Respekt for hverandre og konfliktløsning er en

del av denne danningen. I Norge er man en del av demokratiet, og derfor er demokratiske verdier en viktig del av opplæringen. Skolen skal motivere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å være med i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som demokrati er vi også en del av et fellesskap, og derfor er det en viktig del av danningen til elevene å lære at de skal; *«lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I et *helhetlig læringsperspektiv*, kan en se danning som noe som foregår både individuelt og i samspill med andre. Denne prosessen er med på å utvikle elevene til å bli mennesker som kan være en del av samfunnet, hvor de tar gode valg for seg selv og fellesskapet.

## 5. Drøfting

I dette kapitlet skal vi ta for oss de sentrale funnene fra analysen av datautvalget og diskutere disse. De ulike funnene fra litteraturgjennomgangen og analysen av datautvalget, skal belyses ved hjelp av relevant faglitteratur.

### 5.1 Sammendrag og diskusjon av funn

Videre i avhandlingen skal et sammendrag og en diskusjon av de sentrale funnene fra datautvalget presenteres. Presentasjonen av funnene fra styringsdokumentene vil være på bakgrunn av avhandlingens problemsstilling og forskningsspørsmål. Funnene fra litteraturgjennomgangen skal ses i lys av relevant teori. Dette legger grunnlaget for å vise hvordan danning beskrives i LK06 og LK20, og hvordan danning kan forekomme gjennom undervisningen i kroppsøvfingsfaget.

#### 5.1.1 Hvordan beskrives danning i styringsdokumentene?

I kroppsøvfingsfagets formål for LK06 brukes begrep som selvstendighet, kreativitet, selvoppfattelse, identitetsdannelse, mot og selvforståelse, for å beskrive allmenndanning. Da den reviderte læreplanen kom i 2012, ble disse støttet opp med eksperimentering, evnen til å gjøre andre gode, respekt og fair play. LK06 vektla også begreper som livslang bevegelsesglede og bevegelseskompetanse, begge elementer innenfor kroppslig danning. I tillegg til å skulle utvikle sin egen bevegelseskompetanse, skal elevene også utvikle selvoppfattelse og motivasjon, noe som forklarer kroppslig danning i faget. LK06 viste til at elevene skulle utføre, trene på, bruke og praktisere ulike ferdigheter, teknikker og aktiviteter i faget. Ønsket med dette var å øke elevenes forståelse av aktivitetene i undervisningen. Dette var en av årsakene til endringene i begrepsbruken brukt i tidligere læreplaner, hvor elevene skulle utvikle sine ferdigheter (Møller, 2016).

Generell del ble videreført fra L97. I generell del for LK06 kommer menneskesynet og verdigrunnlaget som skulle være byggesteinene for skolevirksomheten frem. I sluttkapitlet «*det integrerte mennesket*» oppsummeres generell del, og opplæringens formål kommer frem gjennom; «*Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Gjennom «*fagets relevans og sentrale verdier*» for LK20, kommer det tydelig frem at ulike bevegelsesaktiviteter legger grunnlaget for den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er eneste gangen dannelsesbegrepet nevnes direkte i læreplanen for kroppsøving. Brattenborg og Engebretsen (2021) beskriver faget som et lærings- og dannelsesfag. Det er på bakgrunn av at idrettsaktiviteter ikke lenger skal være hovedtyngden i faget, men heller brukes som virkemiddel for å oppnå kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Elevene skal gjennom faget utforske sitt selvilde og sin egen identitet. Det skal være fokus på forståelse av sammenheng mellom kropp, trening, helse og bevegelse, og det er mer sentralt med samarbeid og deltakelse i forskjellige bevegelsesaktiviteter. De forskjellige bevegelsesaktivitetene i faget er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. Kroppsøvingfaget skal være med på å realisere opplæringsverdigrunnlag, som det redegjøres for i overordnet del og i formålparagrafen. Brattenborg og Engebretsen (2021) forklarer at i tillegg til den kroppslige læringen, skal elevene lære hvordan de samarbeider, samt vise forståelse og respektere alle sine ulikheter. De skal lære om konsekvensene deres valg kan få, og en del av det de skal lære i faget handler om å tilegne seg holdninger og verdier for å ta gode valg (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

Overordnet del av LK20, viser til at; «*grunnopplæringen er en del av en livslang dannelsesprosess*». Dette utsagnet blir videre supplert med; «*opplæringen skal danne hele mennesket*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Refleksjon hos elevene er avgjørende for deres danning, spesielt for at danning skal oppleves som noe annet enn instrumentell læring. Elevene skal gjennom en livslang dannelsesprosess, som skal danne *hele* mennesket, og da kreves refleksjon. Allmenndannelse som begrep blir brukt i datamaterialet på en måte som er mer relevant for å knytte det til undervisning, kunnskap og ferdigheter, som er grunnleggende for å kunne delta i samfunnets felles identitetsskaping og utviklingen av egenidentitet. Opplæringen skal danne hele mennesket, og i overordnet del forklares det *når* danning skjer, det kan være når elevene har kompetanse, får innsikt og kunnskap om og når elevene lærer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del viser tydelig *når* danning skjer, noe som kan skape en forståelse av dannelsesbegrepet som instrumentell, at danning er noe som kan påvirkes av andre utenfra.

Danning brukes kun én gang i «*opplæring og verdigrunnlag*». Under «*Skaperglede, engasjement og utforskertrang*», kommer det frem at de læringsprosesser som er skapende, er avgjørende for identitetsutviklingen og danningen til elevene. I dette emnet knyttes danning til skapende læringsprosesser, og at disse prosessene må verdsettes i skolen, samt bidra til skaperkraft og ønsket om å lære. På denne måten skiller overordnet del begrepene danning og identitetsutvikling, noe som gjør at disse kan ses på som to sider av en sak. Videre, under «*identitet og mangfold*» (Kunnskapsdepartementet, 2017), begrunnes det at alle elever skal lære hvordan de utvikler og ivaretar sin identitet. Ved å se dette i et historisk syn og med sammenheng i datautvalget, kan en se likhetstrekk til allmenndanningsbegrepet fra LK06. På denne måten virker det som at der allmenndanningsbegrepet ble brukt tidligere, brukes nå identitetsutvikling eller læringsprosesser som begrep. Det ble vist til at god allmenndanning ligger til grunn for «*heilskepeleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a), hvor det i LK20 handler om elevenes identitetsutvikling og læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det presiseres i overordnet del at skolen har et ansvar for danningen og utdanningen til elevene. For å kunne legge til rette for dette er det avgjørende at alle lærere setter seg inn i læreplanverket. Det kan med dette diskuteres at skolen sin praksis må treffe forpliktelsen for danning og utdanning, i klassemiljø, lærerroller, vurderingen, undervisningen, skolemiljø og klasseledelsen. Brattenborg og Engebretsen (2021) forklarer at dannelsingsprosessen skal være med på å gi elevene et godt grunnlag for å tilegne seg egenskaper og ferdigheter som; *ansvarlighet, selvstendighet og medmenneskelighet*. Det presiseres også at gjennom opplæringen skal elevenes menneskelige sider dannes, hvor da kroppslig danning må forstås som en sentral del (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

### **5.1.2 Danning i et individperspektiv**

Gjennom analysen av LK06 og LK20, kom det frem at danning i et individperspektiv handler om elevenes utvikling av egenidentitet og forståelse rundt ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). I læreplanen for kroppsøving fra LK06, viser begrunner at en viktig del av kroppsøvingfaget er å motivere elevene til å være fysisk aktive og en livslang bevegelsesglede. Elevene selv skal ha kunnskap om hva som motiverer dem til aktivitet. Kroppsøving beskrives som et allmenndannende fag som skal inspirere til aktivitet og livslang bevegelsesglede. I faget skal elevenes kroppslige utvikling skje gjennom varierte aktiviteter. Sett i et individperspektiv skjer mye av danningen gjennom elevenes kroppslige

utvikling, og innarbeidingen av teknikker og bevegelser. Kroppsøving skal bidra til økte motoriske ferdigheter hos elevene, samt gjøre dem trygge på egen kropp og selvbilde. Elevene må oppfordres til å teste egne grenser, og løse utfordringer. Lek og aktivitet er viktig for utviklingen og danningen av barn, og derfor må det være en del av aktivitetene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

I generell del av LK06 beskrives danning i et individperspektiv som en utvikling av en trygg personlighet og egenidentitet, som gjør elevene i stand til å ta vare på seg selv. Utdanningen skal være med på å få elevene til å tro på sine egne evner, ta ansvar og utvikle elevenes evner til å analysere problemer. Elevene skal ha en allsidig utvikling gjennom opplæringen, lære hvordan de handler moralsk, skaper og samarbeider. Utdanningen skal gi elevene utfordringer, etter sine forutsetninger og evner. En del av danningen i opplæringen skjer når elevene prøver seg frem, og tør å feile. I denne prosessen legges det til rette for at elevene ønsker å videreutvikle seg, og benytte seg av kunnskapen videre. Videre beskriver generell del danning som evnen til å finne sine egne veier, men ha respekt for det som andre har gjort tidligere. Elevene dannes gjennom opplevelsene sine, og når de ser at valgene de tar får positive eller negative konsekvenser for seg selv eller andre (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Et aspekt som viste seg sentralt i analysen av læreplanen for kroppsøving i LK20, er utviklingen av elevenes egenidentitet. Gjennom faget skal utviklingen av et positivt selvbilde gjøre at elevene blir trygge på sin identitet, noe som kommer tydelig frem i kompetansemålet; *«Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet»* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er viktig at elevene tar ansvar for egen læring, og forstår hva egen innsats betyr for deres utvikling. Engebretsen (2016) begrunner at dannelsesbegrepet krever aktiv refleksjon rundt menneskesyn, samfunnssyn og grunnleggende verdier (Engebretsen, 2016). For at elevene skal kunne bli trygge på seg selv og sin identitet, er det avgjørende at de reflekterer rundt eget selvbilde og egen læring. Danning i et individperspektiv beskrives gjennom kompetansemålene som noe som tar for seg utviklingen av elevenes egenidentitet, og forståelsen av ulikheter mellom mennesker. Gjennom denne utviklingen og forståelsen skal elevene inkludere andre, og delta i bevegelsesaktiviteter som er tilpasset andre enn seg selv.

Felles for læreplanene i kroppsøving fra LK06 og LK20, er at faget skal bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2015b, 2019). Her vil dannelsesperspektivet være meningsskapende for den pedagogiske virksomheten, og helt avgjørende for å legge til rette for livslang bevegelsesglede hos hvert enkelt individ. Den kroppslige danningen i faget skjer som læring gjennom bevegelse, i ulike bevegelsesaktiviteter og læringsarenaer. Elevene deltar ut fra sine forutsetninger, og læringen foregår med eller uten ekstra utstyr.

I overordnet del kommer individperspektivet tydelig frem slik; «*Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er når elevene får innsikt i og kunnskap om kunst og kultur, religion og livssyn, språk, samfunn, arbeidsliv, historie, natur og miljø, skjer danning. Den faglige læringen er altså en viktig del av elevenes dannelsesprosesser, og målet med denne dannelsesprosessen er at elevene utvikler *ansvarlighet, selvstendighet og medmenneskelighet*. Litteraturgjennomgangen av overordnet del viste at danning i et individperspektiv beskrives gjennom skolens mål om å støtte elevenes utvikling av sin identitet i et mangfoldig fellesskap. Identitetsutviklingen er med på å trygge elevene på sine ståsted, og formidler felles verdier som er nødvendige i et demokratisk samfunn. I sin skolegang må elevene ta ansvar for sin læring og utvikling, og lære seg hvordan en opptrer ansvarlig. Ved å delta aktivt og reflektere over egen læring, dannes elevene. Som forklart tidligere i avhandlingen, er evnen selvrefleksjon et av kjennetegnene for danning (Sæle & Hallås, 2020). Det skal legges til rette for lærelyst, motivasjon og at tro på egen mestring stimuleres hos den enkelte elev.

### **5.1.3 Danning i et samfunnsperspektiv**

Sluttmålet til opplæringen kan betraktes som dannelsesidealet for den norske skolen. Sluttmålet angir overordnet målsetting for alt som skjer i skolens virksomhet og i undervisningen (Engebretsen, 2016). Pedagogisk virksomhet er tett sammenvevd med samfunnsutviklingen, og har et stort ansvar for at mennesker tilegner seg kunnskap og utvikler personlige egenskaper som gjør at de kan være aktive samfunnsborgere (Klafki, 2001). Et sitat fra generell del av LK06 forklarer at; «*Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Dette viser til at sluttmålet for opplæringen er å få elevene til å realisere seg selv og at elevene skal



fostres til et samfunn i kontinuerlig utvikling. I analysen av læreplanen for kroppsøving fra LK06, kom det frem at bevegelseskultur er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet, og felles danning i et samfunnsperspektiv er viktig for det sosiale aspektet ved faget. Respekt er en verdi som kommer frem gjennom begrepet fair play, i læreplanen for kroppsøving fra LK06, og handlet om å gjøre hverandre gode, samarbeide godt og vise respekt.

I generell del stadfestes det at opplæringen skal gi god allmenndanning. God allmenndanning må ligge som grunnlag og er en forutsetning for å legge til rette for en helhetlig personlig utvikling for elevene, og mellommenneskelige bånd i mangfoldet. Den gode allmenndanningen bidrar til elevenes utvikling, og styrker deres evner til å ta valg for seg selv og samfunnet. I analysen av generell del fant vi opplæringens samfunnsoppdrag, som går ut på at skolen skal forberede elevene for livet, og oppfordre til samarbeid og samhold i samfunnsliv, familieliv og fritid. Elevene må læres til å ta ansvar i skolefelleskapet, slik at de er forberedt til å ta ansvar i samfunnslivet i fremtiden. Opplæringen skal fremme kritisk og moralsk ansvar for samfunnet. I arbeidet med dette kan skolen legge opp undervisningen etter Klafkis epokale nøkkelproblemer. Klafki (2001) mener allmenndannelse er ensbetydende med å få bevissthet om tidstypiske nøkkelproblemer i samtiden. Disse nøkkelspørsmålene vil endre seg i takt med samfunnet. *Fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, samfunnskapede ulikheter, de nye tekniske styrings-, informasjon- og kommunikasjonsmediene, samt kjærlighet og seksualitet* er nøkkelspørsmålene Klafki tar for seg. Jobbing med nøkkelspørsmålene skal gi elevene grunnleggende holdninger og evner, som også kan brukes ut over det enkelte nøkkelproblemets område. Evne til *kritikk og selvkritikk, argumentasjon, empati* og det Klafki kaller for «*sammenhengstenkning*» er de fire grunnleggende holdninger og evner som er målet med arbeid med de tidstypiske nøkkelspørsmålene. «*Sammenhengstenkning*» er evnen og viljen til å se sammenhenger mellom ulike problemstillinger i verden. Et eksempel er at våre holdninger til forbruk henger tett sammen med miljødeleggelser eller begrensninger av disse, og begge disse henger sammen med energiforbruk og energipolitikk. Nøkkelproblemene må derfor ses i sammenheng med hverandre (Klafki, 2001).

Med fokus på danning i et samfunnsperspektiv, kom det frem at danning er en viktig del av å ruste elevene til å ta del i voksenverden. Elevenes evne til samarbeid mellom mennesker som er like eller ulike, og evne til å løse konflikter skal øves opp gjennom utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I et samfunnsperspektiv vil elevene oppleve

egenutviklingen gjennom samspill med andre. Barn lærer mye av andre barn, men også voksne, og på denne måten blir de sosiale mennesker. De ser opp til voksne og vil prøve å tilegne seg deres kunnskaper og ferdigheter. Her er det viktig at alle har et felles ansvar for et læringsmiljø som tar hensyn til andres læring og behov. Alle er forskjellige, og det er kun sammen at samfunnet kan vokse. Gjennom allmenndanning i samfunnsperspektivet, er det viktig at elevene får kunnskap om, og et ønske om å hjelpe andre som trenger det. En felles innsats gir større muligheter for å løse de store utfordringene og globale problem. Elevenes egenutvikling må legge til rette for at alle opplever selvrealisering, noe som igjen vil utvikle samfunnet på en god måte. Samfunnet er i stadig utvikling, derfor er det viktig at skolen er med på å skape mennesker som kan fungere i samspill med andre.

I litteraturgjennomgangen fant vi at danning i et samfunnsperspektiv i læreplanen for kroppsøving for LK20, beskrives som evnen til samarbeid og samspill med andre.

Medvirkning, medansvar og forståelse for de demokratiske verdiene er viktig for å oppnå danning i dette perspektivet. Store deler av kompetansemålene omhandler nettopp samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter. Som i kroppsøving i LK06, er respekt en viktig verdi i LK20, hvor en skal ha respekt for hverandre, verdier og regler, selv om *fair play* ikke lenger er et begrep som brukes (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved å ha respekt for hverandre, åpnes muligheten for medansvar og medvirkning i faget.

I resultatdelen av avhandlingen kommer det frem at danning i et samfunnsperspektiv i overordnet del blant annet beskrives som evne til samarbeid, forståelse for demokratiske verdier som elevene skal rustes for livet som voksen. Elevene skal medvirke og ha medansvar i fagene. I LK20 har «*Demokrati og medborgerskap*» fått plass som et tverrfaglig tema, hvor elevene skal reflektere over hva innsats, og egen deltakelse innebærer for samspill og læring i faget. De skal også øve på kritisk tenkning, respektere uenighet og lære hvordan de skal håndtere meningsbryting (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skolen skal motvirke fordommer og diskriminering, fremme holdninger og verdier som er demokratiske. Elevene skal lære at mennesker er forskjellige, og at alle skal behandles med respekt. Slike holdninger og verdier kan ses på som en del av danningen i skolen, og er verktøy elevene kan benytte seg av for å løse konflikter. Som en del av et demokratisk samfunn, dannes elevene gjennom samspill med andre og individuelt, hvor en skal lytte til andre, argumentere for egne meninger og komme til løsninger i fellesskapet. Slik kan elevene utvikle seg som samfunnsborgere, som kan ta gode valg for fellesskapet og seg selv. Dette omhandler det en ser på som skolens doble

samfunnsoppdrag, altså skolens dannelses- og utdanningsoppdrag (Danielsen et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017). Som vi har tatt for oss tidligere er det ifølge Klafki (2001) nødvendig med et felles læreplanverk som bygger på demokratiske grunnprinsipper, og nevnte læreplanverk må brukes aktivt i all virksomhet i skolen. Videre forklarer Klafki at dannelsesperspektivet er et overordnet perspektiv som skal reflekteres over i valg av innhold, metode, vurdering, lærerrolle og læringsmiljø.

*Bærekraftig utvikling* er inne som tverrfaglig tema i den nye læreplanen, og danning sett i et samfunnsperspektiv handler her om at elevene skal tilegne seg kunnskaper rundt hvordan de kan ta vare på verden rundt seg. De skal lære at handlingene de utfører har konsekvenser for seg selv, naturen, miljøet, klimaet og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom opplæringen bør elevene derfor tilegne seg egenskaper som gjør at de er rustet til å håndtere disse konsekvensene. Skolen bør legge til rette for at elevene har et godt utgangspunkt for å delta i samfunnets mange områder, innenfor utdanning, arbeidsliv og på fritiden. Slik ser vi at danning i samfunnsperspektiv handler om å klargjøre elevene til voksenlivet, hvor de deltar ansvarlig og har kjennskap til konsekvensene deres handlinger og valg kan få.

#### **5.1.4 Danning i et helhetlig læringsperspektiv**

I litteraturgjennomgangen og analysen av styringsdokumentene kom det frem at danning i et helhetlig læringsperspektiv skjer gjennom elevenes kreative utfoldelse. Denne læringen skjer ifølge læreplanen for kroppsøving (2015b), både i samspill med andre og alene. Gjennom tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter i opplæringen, skal læringsprosessene være med på å stimulere til eksperimentering. Faget skal være med på at elevene bruker kroppen til å skape, sanse, lære og oppleve. Elevene skal oppleve inspirasjon, mestring og glede i kroppsøvingfaget, noe som beskriver dannelsesprosessene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Danningen i faget skjer i samspill med andre, og kroppslig danning ved bruk av kroppen i ulike bevegelsesaktiviteter.

Generell del (2015a) beskriver god allmenndanning som konkrete kunnskaper rundt natur, mennesket og samfunn, som er med på å gi perspektiv og overblikk. Elevene skal tilegne seg egenskaper og kunnskap som ruster dem i møtet med livet, i praktiske, personlige og sosiale aspekter. Gjennom opplæringen skal elevene lære seg verdier og utvikle egenskaper som gjør det lettere og spennende å leve sammen med andre mennesker. Allmenndanningen skal være med på å skape en nasjonal identitet og solidaritet, som er forankret i tradisjon, språk og

kunnskap på tvers av lokalsamfunn og på en nasjonal basis. For at det ikke skal oppstå kompetanseforskjeller, som potensielt kan skape sosiale forskjeller og være skadelig for demokratiet, er en felles forståelse en viktig del av den felles allmenndanningen. Opplæringen sin hovedrolle er å formidle felles informasjon, og danning som alle må være fortrolige med, hvis samfunnet bevare sine demokratiske verdier. Derfor må det være sammenheng i kunnskaper, holdninger og egenskaper elevene skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Samfunnet er i stadig utvikling, og skolen er nødt til å følge denne utviklingen. I generell del (2015a) kom det tydelig frem at teknologisk kunnskap er en del av allmenndanningen, og det er viktig at det legges til rette for nysgjerrighet rundt utviklingen i et historisk perspektiv. Kunnskap og nysgjerrighet rundt vår kulturelle og teknologiske arv regnes som en vesentlig del av allmenndanningen. Den naturlige nysgjerrigheten barn har må benyttes i skolen for læring og utvikling, og må være en del av egenverdien til skolen. Danning og læring skjer ofte i samspill med andre. Generell del viser med dette til en kollektiv dannelsesprosess, som skal være med på å utvikle fellesskapet. Elevene skal gjennom skolegangen få ansvar for seg selv og andre, for å utvikle deres evner og verdier. Samarbeid regnes som en viktig del av danningen, da spesielt samarbeid mellom mennesker med ulike ferdigheter eller ressurser. Dette viser at danning i et helhetlig læringsperspektiv har som mål å utvikle fellesskapet, gjennom respekt og ydmykhet for andre. Det er viktig at elevene tror på seg selv, og at de tør å gjøre feil (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Sett i lys av Klafkis tre grunnleggende evner, kom det frem i litteraturgjennomgangen av generell del (2015a) at danning skjer gjennom elevenes *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*. Elevene dannes i samspill med andre, og har et ansvar overfor seg selv og andre. De skal være medvirkende i undervisningen, hvor det må legges til rette for at de utvikler sin forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

I litteraturgjennomgangen av læreplanen for kroppsøving i LK20 (2019), kom det frem at danning kun omtales direkte, *én gang*. Dette er i fagets relevans og sentrale verdier, hvor det står at; «*Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet*». Grunnlaget for felles danning og identitetsskaping i samfunnet, skjer altså gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. Her skal elevene skape sin identitet i fellesskapet, og bli trygge på sin rolle som del av samfunnet og i et fellesskap. Dette er en slags videreføring fra LK06, hvor allmenndanningen skulle være med på å skape en nasjonal identitet og solidaritet, forankret i tradisjon, språk og

kunnskap på tvers av lokalsamfunn. Som vi har tatt for oss flere ganger, skjer ofte danning i kroppsøving i situasjoner hvor individet må lære gjennom samspill med andre. Denne måten å lære eller dannes på kommer igjen i flere kompetansemål, hvor aktivitetene nettopp er samarbeidsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). I læreplanen for kroppsøving i LK20 (2019), kan vi se at Klafkis tre grunnleggende evner går igjen. Elevene skal samarbeide med andre, de skal medvirke i undervisningen for å øke sin egen forståelse og de skal reflektere rundt egne valg. Det er fokus på at læringen og danningen i kroppsøvingsfaget foregår når elevene bruker kroppen for å utforske og da i ulike bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Danning i et helhetlig læringsperspektiv i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), kommer frem gjennom formålet for opplæringen, nærmere bestemt i formålsparagrafen. Formålsparagrafen lovfester at skolen skal møte elevene med tillit respekt og krav, samt at de skal bli gitt utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, §1-1). Videre i overordnet del kommer det tydeligere frem *hvor* danning skjer. Eksempler på dette er gjennom utfordringer og opplevelser i skolehverdagen og undervisningen, både når elevene lærer hvordan de kan komme frem til feil og riktige svar og gjennom arbeid på egenhånd eller sammen med andre. Danning skjer altså i ulike aktiviteter, opplevelser og utfordringen i skolen, alene og sammen med andre. Prosessen for å løse utfordringene er med på å danne elevene, hvor de føler på mestring og utfoldelse. Store deler av danningen skjer når elevene bruker kroppen for å lære.

Overordnet del beskriver lærerens rolle i elevenes danning, med at det er læreren som må reflektere over hvordan elevene kan støttes og ledes til utvikling, læring og danning. Undervisningen må planlegges på en måte som legger til rette for elevenes personlige vekst. Læreren må bruke sitt profesjonelle skjønn for å ivareta hver enkelt elev i møtet med fellesskapet, for å gi elevene ulike perspektiver rundt hvem de er, slik at samarbeid med andre kan skje på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen er en del av samfunnet og dets mangfold, og kunnskapsutveksling med andre gir viktige perspektiver på egen identitet. Læreren er avgjørende i utviklingen av et læringsmiljø som skaper læring, motivasjon og utvikling. Skolen har en rekke verdier som er grunnleggende for opplæringen. Blant disse er likeverd, likestilling og respekt. Ingen skal utsettes for diskriminering, og alle må ha de samme mulighetene til å ta selvstendige valg. Dette skal være med på å gi elevene et menneskesyn som oppfordrer dem selv og andre til å være nysgjerrige, stille spørsmål og

utvikle kritisk tenking, slik at de kan ta etisk riktige valg. Disse verdiene ses på som grunnlaget for skolens virksomhet, og det må gjøres en innsats slik at elevene tar de til seg. Ved å formidle kunnskap og verdiene, vil elevene utvikle sin kompetanse, sine holdninger og verdier.

Litteraturgjennomgangen av overordnet del viste oss at elevene skal, gjennom danningen i skolen, utvikle sin egenidentitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er her grunnlaget for elevenes forståelse av seg selv, andre og verden er, og hvor de lærer å ta gode valg. De tverrfaglige temaene, spesielt *folkehelse og livsmestring* skal bidra til elevenes evner til å håndtere utfordringer, gi dem kompetanse som fremmer helse og evne til å ta ansvarlige valg. Det er viktig at elevene utvikler en trygg identitet og et positivt selvbilde, slik at de står støtt i medgang og motgang. Ved å arbeide med temaet *folkehelse og livsmestring* skal elevene utvikle egen kompetanse for å handle etisk og miljøbevisst og ta ansvarlige valg for seg selv og andre. Elevene må oppleve at de har medbestemmelse for at de skal kunne bli trygge mennesker i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om de opplever at deres stemme blir hørt i skolen, vil de også oppleve hvordan de kan ta bevisste valg. Disse opplevelsene har både en verdi der og da, men forbereder også elevene til å bli ansvarlige samfunnsborgere.

I overordnet del kommer det tydelig frem at elevenes egenidentitet, deres meninger og holdninger, utvikles i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det har kommet frem gjennom litteraturgjennomgangen av det andre datamaterialet at danning og utvikling ofte foregår nettopp i samspill med andre, gjennom språket og bruk av kroppen. Språket er med på trygge elevenes identitet, utvikle deres meninger, kommunikasjon og skape relasjoner til andre. I barneskolen foregår deler av denne utviklingen gjennom lek, som er med på å gjøre læringen kreativ og meningsfylt for elevene. Skolen er med på å bidra til og støtte elevenes utvikling og sosiale læring, og ved å legge til rette for dette økes mulighetene til dybdelæring og forståelse av sammenhenger. Dette er med på å gjøre at elevene benytter de faglige ferdighetene og kunnskapene i møtet med utfordringer i hverdagen. På denne måten kan elevene dannes til å bli mennesker som evner å ta etisk riktige valg for seg selv, men også for samfunnet.

## 5.2 Danning i kroppsøvningsfaget

I beskrivelsen av fagets relevans og verdier for læreplanen i kroppsøving, presiseres det at innholdet i faget som; «*Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019), skal være en del av «*den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet*» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Som en del av den nye læreplanen er det kommet tre kjerneelementer. Ett av disse er *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, hvor det kommer frem at medvirkning, samarbeid og deltakelse er nødvendig for å fremme læring både hos seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette viser til egenskaper rundt å se forskjeller, anerkjenne ulikheter og inkludering av alle, uansett hvilke forutsetninger en har. Engebretsen (2016) viser til at danning med et perspektiv på skolevirksomhet, må fokusere på aktuelle kunnskap og ferdigheter elevene kan anvende for sitt eget beste, samt for deltakelse i samfunnets fellesskap (Engebretsen, 2016).

Kroppsøvningsfaget handler ikke bare om kroppslig læring. I LK20 kommer det tydelig frem at alle fag skal være med på å både danne, men også utdanne elevene. Derfor skal også kroppsøvningsfaget være med på å gi alle elever helhetlig danning. Litteraturgjennomgangen viste at undervisningen skal utfordre alle elevenes sider, slik at *hele* mennesker kan formes. Noe som begrunnes gjennom kompetansemål som; «*Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre*» og «*Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd*» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

At undervisningen skal utfordre elevene til å forme *hele* mennesket, er funn fra litteraturgjennomgangen som støttes av Brattenborg og Engebretsen (2021). De forklarer at elevene skal utfordres kognitivt, sosialt, emosjonelt, kroppslig og kreativt. Videre trekker de frem kompetansemålet; «*Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsideal som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil*» (Kunnskapsdepartementet, 2019), som relevant for helhetlig danning i faget. Her kommer det frem at elevene skal tilegne seg erfaring og kunnskap om hva respekt er og hvordan en samarbeider, og de må reflektere rundt verdier som likeverd og likestilling. I faget skal evnen til refleksjon og kritisk tenking utvikles, da spesielt rundt kroppsideal og hvilke konsekvenser det kan få for deres selvfølelse. Dette er eksempler på hvor elevenes dannelsesprosesser skjer i faget, gjennom fagets verdier,

holdninger og egenskaper. Det er kroppsøvlingslæreren som må legge til rette for dette i sin undervisning, siden det er del av læreplanen i faget. Brattenborg og Engebretsen (2021) forklarer at aktiviteter som fremmer likestilling, samarbeid, medvirkning, respekt, kritisk tenking, og refleksjon hos elevene må brukes i faget. Elevene bør i faget få en forståelse om at fagets innhold handler om mer enn deres kompetanse og fysisk-motoriske ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

### 5.3 Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

For å kunne forstå Klafkis syn på danning, er det viktig å se sammenhengen mellom tre grunnleggende evner. Disse er selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011). I læreplanene for kroppsøving er samarbeid et sentralt begrep, og faget gir gode muligheter for dette gjennom valg av aktiviteter. For å kunne lære seg å samarbeide, er det nødvendig å ha en forståelse for hva de grunnleggende evnene faktisk betyr. Gjennom fokus på samarbeid må elevene utvikle sine ferdigheter i disse evnene. Sett i et dannelsesperspektiv, er det viktig at alle får delta i løsningen av oppgaver, når det skal samarbeides. Alle skal bli hørt, sett og det må tas ansvar i gruppen for at alle skal delta. I lys av de tre grunnleggende evnene, er det ofte prosessen som gir størst læringsutbytte. Selv om fagets egenverdi legger vekt på kroppslig læring og utvikling, er det viktig at det er fokus på de sosiale ferdighetene til elevene. Dette gjør det avgjørende at faget er med på, og gir for refleksjon rundt sosiale ferdigheter og at elevene blir bevisst disse ferdighetene (Engebretsen, 2016, 2021; Sæle, 2017).

For LK06 var *fair play* et begrep som beskrev utvikling av de tre grunnleggende evnene, noe som kommer frem gjennom kompetansemålet; «*Omgrepet fair play omfatter det å vise respekt for kvarandre i ulike aktiviteter. Samhandling og det å gjere kvarandre gode er sentrale element i omgrepet*» (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Å gjøre hverandre gode, er en viktig del av samarbeidsprosessen. I fagfornyelsen er begrepet *fair play* ikke lenger brukt, men samarbeidsprosessen og de grunnleggende evnene kommer frem i kompetansemålet; «*Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Klafkis dannelsesstenking og teori har et bredt utgangspunkt fra allmenndannelse, og deltakelse i fagets ulike bevegelsesaktiviteter vil gi uttrykk for elevenes allmenndannelse. Allmenndannelse fungerer som danning av mennesker som skal



fungere i et samfunn, hvor en skal være deltakende og reflekterte. Her vil utviklingen av *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet* være avgjørende (Engebretsen, 2016, 2021; Sæle, 2017).

Møller (2016) beskriver nærmere måten de ulike aspektene eller grunnleggende evnene kan styrkes gjennom undervisningen i kroppsøvningsfaget. Solidaritetsaspektet vil i kroppsøving omhandle elevenes forståelse av deres egen rolle innad i det sosiale fellesskapet. I slike sammenhenger vil verdier som respekt, likestilling og refleksjon være idealet. Ved å blande grupper med ulike nivå, vil det gjøre at elevene må støtte hverandres i deres sterke og svake sider. Slike prosesser er med på å gjøre at elevene utvikler seg selv og de andre, samt at de erfarer hva som må til for å gjøre andre bedre (Møller, 2016).

For å utvikle elevenes evne til medbestemmelse, er det naturlig å se på hva elevene faktisk kan påvirke. Dette kan være hva som skal skje i undervisningen, øvelser, regler eller aktiviteter som skal gjennomføres. Denne type medbestemmelse kan gjennomføres på mange ulike måter, og i ulik grad. Medbestemmelse er spesielt viktig i den tilpassede opplæringen, hvor elevene bør være med på å bestemme vanskelighetsgrad som er tilpasset eget nivå. Ved å la elevene erfare medbestemmelse og gi dem situasjoner hvor de må velge, påvirkes elevenes dannelsesprosess på en god måte. Møller (2016) støtter dette til Deci og Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse, i at denne tilnærmingen er med på å styrke indre motivasjon og forventninger til mestring hos elevene, gjennom deres opplevelser av bevegelsesglede (Deci & Ryan, 1985; Møller, 2016).

Den siste av de tre grunnleggende evnene er selvbestemmelse. Dette er knyttet tett til medbestemmelse, men går mer på hver elev og deres valg. Selvbestemmelse handler om valgene elevene møter i ulike bevegelsesaktiviteter, når det kommer til teknikk og løsninger. Selv om læreren ofte er med på å gi føringer og tips til elevene, må elevene oppleve selvbestemmelse i sine valg. Elevene skal veiledes, slik at de kan bli selvstendige mennesker som er trygge på seg selv. Et læringsmiljø hvor elevene opplever selvbestemmelse fungerer positivt for elevenes dannelsesprosesser, og dermed positivt på deres motivasjon, indre glede og bevegelsesglede (Møller, 2016). Aasland og Brøgger (2013) mener undervisning som legger til rette for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, gjennom å la elevene få innflytelse over utarbeiding av mål, aktivitetsinnhold, hvordan det skal jobbes i faget vil være positivt for elevenes deltagelse i et demokratisk samfunn.

## 5.4 Selvbestemmelsesteorien

Sentralt innenfor kroppsøvingsfaget er at elevene skal motiveres til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Moen et al. (2018) fant i sin undersøkelse at de fleste elever liker kroppsøvingsfaget og synes det er gøy, spesielt på barneskolen. Undersøkelsen viser derimot en negativ utvikling fra barneskolen til ungdomsskolen. Elevene ser ut til å like faget mindre etter hvert som de blir eldre. En liten prosentandel av elevene som svarte på spørreundersøkelsen, oppga at de gruer seg til kroppsøvingsundervisningen (Moen et al., 2018). I drøftingsdelen av studien antas det at større grad av elevmedvirkning, mer varierte læringsmetoder og en dreining vekk fra idrettsrelaterte ballaktiviteter kan virke positivt, med tanke på at faget skal bidra til livslang bevegelsesglede (Moen et al., 2018).

Å legge opp undervisningen etter prinsippene i selvbestemmelsesteorien kan være en måte å sørge for at elevene fortsetter å like faget, også når de blir eldre. Pål Lagestad (2017) skriver i artikkelen «Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring - En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole», at forskning fra Norge og andre land fremhever selvbestemmelsesteorien som særlig relevant når det kommer til inkludering av elever i kroppsøvingsfaget. I Lagestads undersøkelse ble det gjennomført intervju av to kroppsøvingslærere og 15 elever ved en videregående skole i Nordland. Skolen ble valgt fordi den kunne vise til det laveste fraværet blant alle skolene i fylket. Kroppsøvingsundervisningen på skolen ble organisert med høy grad av selvbestemmelse og frihet til å velge aktiviteter selv (Lagestad, 2017). Elevene fikk velge aktiviteter basert på hva de interesserte seg for, og dette ble gjort med tanke på elevenes mestring i faget. Elevene var også tydelige på at å velge aktiviteter selv, var sterkt knyttet til mestring og i tillegg unngikk de en negativ sosial sammenligning (Lagestad, 2017). En slik tilnærming er i tråd med Deci og Ryan (1985) selvbestemmelsesteori. De mener kroppsøvingsundervisning som baserer seg på elevenes interesser og ønsker, vil føre til mer trivsel, glede og tilfredsstillelse. Sentralt i selvbestemmelsesteorien er de grunnleggende behovene autonomi, sosial tilhørighet og kompetanse. Hvis disse behovene blir møtt vil, ifølge Ryan og Deci (2017), elevene oppnå mer motivasjon, integrering og trivsel. Når mennesker ikke får tilfredsstillt disse behovene vil det kunne føre til dårligere motivasjon, dårligere opplevelser og mindre velvære. Det er først når behovene blir møtt at mennesker kan realisere sitt menneskelige potensiale (Ryan & Deci, 2017).

En artikkel skrevet av Erdvik et al. (2014) tok for seg hvordan elevenes selvbestemte motivasjon påvirket deres intensjon om fysisk aktivitet etter avsluttet skolegang. Resultatene tyder på en positiv relasjon mellom oppfattelse av selvbestemmelse og intensjon om fremtidig fysisk aktivitetsdeltakelse. Studien viser at mer selvbestemmelse i kroppsøvfingsfaget vil føre til at flere ungdommer utvikler positive intensjoner rundt fysisk aktivitet, da de oppfatter seg selv som mer fysisk kompetente og finner sin fysisk aktive identitet (Erdvik et al., 2014). Under *fagets formål* i læreplanen for kroppsøving i LK06, står det som tidligere nevnt i avhandlingen, at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Dette ble videreført til læreplanen i kroppsøving i LK20. I denne sammenhengen er det naturlig å trekke inn Whitehead sitt *physical literacy*-begrep, som innebærer å ha motivasjon og selvtillit for å kapitalisere på sitt fysiske potensial (Whitehead, 2013a).

De fleste studier som omhandler å legge opp til mer selvbestemmelse i kroppsøvfingsfaget er gjennomført på videregående skoler. Det kan stilles spørsmålsteget til hvor mye selvbestemmelse det kan legges opp til i kroppsøvfingsundervisning på barneskolen, og da spesielt på småtrinnet. Elevene på 1.-4. trinn har begrenset fysisk erfaring, og vil muligens trenge mer lærerstyrt undervisning for å finne ut hva de liker og interesserer seg for. Studiene brukt i denne avhandlingen, har vist til flere positive sider ved å legge opp til mer selvbestemmelse i faget. Barn har rett til medbestemmelse og selvbestemmelse gjennom barneloven. Når barn blir i stand til å danne egne synspunkt om det saken dreier seg om, skal mennesker som har med barnet å gjøre, høre på hva barnet har å si (Barnelova, 1981, § 31). Loven sier også at barn skal oppleve mer selvbestemmelse med alderen og frem til de fyller 18 år (Barnelova, 1981, § 33).

## 5.5 Læringsklima

Hvilket læringsklima det er i klassen vil påvirke graden av dannelsesrelevans. Ulstad et al. (2020) undersøkte sammenhengen mellom oppfattet læringsklima og de tre grunnleggende behovene *autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet*. Det gjøres det et skille mellom mestringsklima og prestasjonsklima. Et mestringsklima beskrives som et klima hvor god innsats og individuell fremgang roses og alle vil hjelpe hverandre med å utvikle seg. Et prestasjonsorientert klima vil vektlegge konkurranse og sosial sammenligning mellom elevene, og anerkjennelse blir gitt ulikt basert på ferdigheter (Ulstad et al., 2020). Både norsk og internasjonal forskning viser at elevene, med økende alder, opplever skolen som mer

prestasjonsorientert (Skaalvik & Federici, 2015). Internasjonal forskning viser at prestasjonsorienterte læringsmiljø har en rekke negative virkninger på elevene. Dårligere forhold mellom elev og lærer, elever unngår å spørre om hjelp, elever har lavere innsats og mindre utholdenhet, samt mer angst på skolen er eksempler på virkninger et prestasjonsorientert klima (Federici et al., 2015; Polychroni et al., 2012; Skaalvik & Federici, 2015; Wolters, 2004). Brattenborg og Engebretsen (2021) hevder et mestringsorientert læringsklima vil være å foretrekke for elever flest, da det er få som kan vinne hele tiden, og et skille mellom vinnere og tapere strider mot fagets formål.

Ulstad et al. (2020) fant at det er en signifikant positiv sammenheng mellom et mestringsorientert klima og tilfredstillelse av behovene autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet. Tilfredstillelse av de tre behovene autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet fremmer *well-being* (Deci & Ryan, 2000). *Well-being* brukes om god psykisk helse og defineres som en tilstand av velvære, hvor individer kan realisere sine muligheter, håndtere stressende situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og ellers i samfunnet (WHO, 2014). I overordnet del av LK20 har *folkehelse og livsmestring* kommet inn som et tverrfaglig tema, hvor elevene skal få kompetanse som fremmer god psykisk helse og fysisk helse, som gir muligheter for å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danning i et individperspektiv i læreplanene viser blant annet til at elevene skal utvikle en trygg personlighet og egenidentitet, som gjør elevene i stand til å ta vare på seg selv. En kroppsøvningsundervisning som fremmer *well-being* kan med andre ord være en positiv faktor i elevenes dannelsesreise (Ulstad et al., 2020).

I studien til Skaalvik og Federici (2015) fant de at elevene som opplever mest press, i form av prestasjonspress og utseendepress, føler seg mer nedstemt, har lavere selvverd og høyere grad av utmattelse. Det er en betydelig kjønnsforskjell i opplevd press i skolen. For elever på videregående skole fant de at 40,4% av guttene opplevde at presset for å gjøre det bedre på skolen var stort, mens 61,4% av jentene opplevde presset som stort. Studien fant også at de negative konsekvensene av prestasjonspresset gjelder alle elevene som opplever presset som sterkt, også de som gjør det bra på skolen (Skaalvik & Federici, 2015). I avhandlingens bakgrunn for valg av tema står det skrevet om hvordan OECDs PISA-prosjekt har vært med på å forandre den norske skolen. Sjøberg (2014) mener PISA-prosjektet er et politisk prosjekt, som handler om en globalisering av utdanningssektoren, med tro på at konkurranse fremmer

kvalitet. De unge skal forberedes til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi. Sjøberg hevder PISA trumfer skolens brede dannelsesmandat og omdefinierer skolens mål og mening. Skaalvik og Federici (2015) mener prestasjonspresset elevene føler i skolen, avspeiler signaler som skolen og samfunnet sender om hva som blir sett på som verdifullt og at resultatene i studien avspeiler en prestasjonsorientert skole.

Som nevnt tidligere i avhandlingen er både samfunnet og dannelsesbegrepet i konstant utvikling. Globalisering og teknologiske utviklinger har gjort det enklere for mennesker å kommunisere på tvers av landegrenser. Det kan sies at mennesker i stor grad er medlemmer av et verdenssamfunn hvor press, konkurranse og ambisjoner er en naturlig del av hverdagen. Det kan stilles spørsmål om en del dannelsesoppdraget nå, vil være å klargjøre elevene til deltagelse i et storsamfunn, med press, stress og målinger, og om det best gjøres ved å ha et prestasjonsorientert læringsklima på skolen. Virkningene av et prestasjonsorientert klima presenteres i denne avhandlingen som dårligere forhold mellom elev og lærer, at elever unngår å spørre om hjelp og at elever får lavere innsats, mindre indre motivasjon og mindre utholdenhet. Disse virkningene tyder på at kan være vanskelig å ivareta et dannelsesaspekt i et prestasjonsorientert læringsmiljø (Skaalvik & Federici, 2015; Ulstad et al., 2020). Å lære om likeverd, likestilling og samarbeid i et klima som handler om å vinne og være best, vil kunne føles motstridene for mange. Det er også vanskelig å se for seg at faget motiverer alle elevene til livslang bevegelsesglede, i et fag som skiller mellom vinnere og tapere. Klafki (2001) mener prestasjonsbegrepet har vært for resultatorientert, noe som sikter mot kravet om synlige og målbare resultater av elevenes læring. Klafki hevder også at begrepet er for individualistisk og konkurranseorientert. Et slikt syn på prestasjoner vil bryte ned motivasjonen for å prestere, spesielt hos elever med ugunstige utgangspunkt for læring (Klafki, 2001).

## **5.6 Fysisk-motorisk læring og danning**

Ommundsen (2016) hevder barn lærer basert på erfaringer, og at bevegelseserfaringer er en viktig motor i deres læring. Barn har ikke bare en kropp, de er en kropp, og kroppen representerer et inntak til erkjennelse og læring. Ommundsen skriver videre at det er kroppslig læring som legitimerer kroppsøving som dannelsesfag. Alle har iboende utviklingsmuligheter på flere felt, det motoriske inkludert. Det motoriske feltet utgjør derfor et dannende aspekt i skolen (Ommundsen, 2016). Utviklingsbegrepet kan ofte misforstås til at motorisk kompetanse skjer naturlig gjennom barns utvikling via modningsprosesser, noe som ifølge

Ommundsen ikke stemmer. Motoriske ferdigheter må læres, praktiseres og forsterkes, ved å tilrettelegge for øving og læring (Ommundsen, 2016). Dannelsesaspektet er til stede i alle sider av barn og unges personlighetsutvikling. Ved å skape ubalanse gjennom å prioritere enkelte lærings- og utviklingsfelt fremfor andre, tar ikke skolen sitt dannelses- og utdanningsmandat på alvor (Ommundsen, 2016). Dette synet støttes av Klafki, som sidestilte verdien av kroppsøving, med andre fag som matematikk og språk. Klafki argumenterte for at bevegelseskompetanse utgjør en selvstendig dimensjon ved skolens dannelsesoppdrag (Klafki, 2001; Ommundsen, 2016).

I følge Merleau-Ponty utgjør motoriske ferdigheter en praktisk form for kunnskap som er avgjørende i barn og unges møte med omverden. Ved variert motorisk stimulering og kroppslige erfaringer utvikler barn og unge bevissthet om seg selv og egen kropp (Romdenh-Romluc, 2010). Kompetansemål i både LK06 (2015b) og LK20 (2019) viser til at elevene skal lære grunnleggende bevegelser som å krype, løpe, rulle og hinke, samt mer aktivitetsspesifikke øvelser som å svømme, dans, kast og mottak av ball. Ommundsen (2013) at det kun er gjennom tilrettelagte meningsskapende læringsprosesser i et motorisk, fysisk og psykososialt læringsfremmende miljø, at elevenes motivasjon ivaretas. I et slikt miljø vil de også utvikle sin kroppslige «*grunnkapital*», som gjør dem i stand til å bruke kompetansen i hverdag og friluftsliv på en god måte. Denne kroppslige «*grunnkapitalen*» vil ifølge Ommundsen (2013) utgjøre grunnlaget for fysisk funksjon, selvhjulpenhet og velvære i eldre år. Ommundsen trekker frem at motorisk kompetanse er viktig for utvikling av god fysisk form, forebygging av overvekt blant barn, samt sosial inklusjon blant jevnaldrende. Det er også gjennomført forskning som har sett på sammenhengen mellom fysisk-motoriske ferdigheter og kognitiv funksjon og skoleprestasjoner i andre fag (Ommundsen, 2013). Ommundsen (2016) mener spørsmålet om barns kognitive ferdigheter kan forbedres gjennom mer fysiske utfordringer og motorisk komplekse læringsformer er vanskelige å gi et klart svar på, men at det i nyere tid har kommet interessante resultater. Et spennende funn er at barn som er fysisk aktive og stimuleres via komplekse motoriske oppgaver, virker til å ha bedre kognitiv kontroll og eksekutive kognitive funksjoner. Forskning viser også at et utvidet bevegelsestilbud på skolen kan ha effekt på skoleprestasjoner hos elevene. Det ser også ut som at kroppslig og kognitiv læring er mer sammenvevd enn tidligere tenkt, som gjør at skillet mellom danning på det fysiske og kognitive området kan være noe kunstig (Ommundsen, 2016).

Arnold (1979) skriver i artikkelen «*The pre-eminence of skill as an educational value in the movement curriculum*» om læring i bevegelse, læring om bevegelse og læring gjennom bevegelse. Arnold mener læring i bevegelse bør være kroppsøvingens primære legitimering og at fagets kjerne består av bevegelseslæring, bevegelsesferdighet eller praktisk-kroppslig læring (Arnold, 1979). I denne sammenhengen er det viktig å anvende en vid forståelse av bevegelseskompetanse, og ikke kun tradisjonelle idrettslige ferdigheter. Begrepet må også være kulturelt og sosialt inkluderende, slik at det gir mening for elevene (Ommundsen, 2013). I avhandlingens teoridel ble det skrevet om begrepet *physical literacy*. Det er et begrep som tar for seg læring av fysisk-motoriske ferdigheter, og som inkluderer mestringsfølelse, kunnskap om bevegelse og motivasjon til å bevege seg. I LK06 står det at; «*Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede*» (Kunnskapsdepartementet, 2015b). I LK20 står det at; «*Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger*» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 5.7 Kroppslig læring gjennom øving

Aggerholm og Standal (2021) gjennomførte en fenomenologisk studie, der de så på sammenhengen mellom øving og kroppslig læring, hvor formålet var å bidra til økt forståelse rundt begrepet kroppslig læring. I denne studien fant de at kroppslig læring henger tett sammen og angår praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap handler i den sammenhengen om ferdigheter og kroppslige vaner vil være med på å gi ulike bevegelsesaktiviteter ny mening, gjennom resultater fra kroppslig læring. I studien beskrives kroppslig læring som et fenomen med to elementer, et passivt element og et aktivt element. Dette begrunnes i at faget består av situasjoner hvor elevene skal lære å være deltakende i aktiviteter, hvordan de skal bevege seg og måter de kan håndtere ulike meninger. For begge elementene er det felles at kunnskapen er situasjonsavhengig og praktisk, og kan forbedres gjennom videre øving. Videre i studien ble det gjort en analyse rundt øving som verktøy i arbeidet med kroppslig læring, for å bidra til begge elementene (Aggerholm & Standal, 2021).

Øving som begrep er beskrivende for noe som aktivt gjentas for å fremme forbedring. Det ble argumentert for at kroppslig læring er en videre form for øving, der prosessen og målet har like stor betydning. Ingen kan noe før de har prøvd det, og øving blir i den sammenheng trukket frem som en diskontinuerlig prosess. I øving er det viktig å ha muligheten til å prøve

og feile, en prosess som kan være svært fruktbar i den kroppslige læringen. Kroppslig læring og øving handler begge om å tilegne seg praktisk kunnskap. Disse kunnskapene er under kontinuerlig utvikling, og vil foregå lenge etter elevene er ferdige med skoleløpet. En annen dimensjon som trekkes frem, er den vertikale dimensjonen. Her beskrives situasjoner hvor de kroppslige vanene praktiseres for å forbedre det som øves på. Denne forbedringen handler ikke om å sammenligne seg selv med andre, men om å utvikle egne gode vaner. Denne dimensjonen er med på å sette kroppslig læring i et nytt perspektiv, og kan gi lærere hjelp til å avklare hva som er god og dårlig kroppslig læring (Aggerholm & Standal, 2021).

Målet med faget er ikke å skape verdensmestre, men at elevene skal lære gjennom øving i å mestre en aktivitet. Avsluttende i studien trekker Aggerholm og Standal (2021) frem at dette er beskrivende for som kilde til kroppslig læring. Elevenes forbedringer av sine kroppslige vaner er med på å skape mening i bevegelse, åpne deres sinn for nye måter å handle på og for nye erfaringer (Aggerholm & Standal, 2021).

Funn fra litteraturgjennomgangen av læreplanen i kroppsøving fra LK20, viser at elevene gjennom målet; «*Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger*», må øve på sine ferdigheter for å forholde seg fysisk aktive. Et av målene med faget er at elevene skal lære gjennom mestring. Det kommer frem gjennom kompetansemålet; «*Øve på sammensatte bevegelser, alene, og sammen med andre*» (Kunnskapsdepartementet, 2019), at elevene skal gjennom kroppslige læringen i faget skal øve på sammensatte ferdigheter. Denne øvingen ligger til grunn for utviklingen av elevenes praktiske kunnskap, noe Aggerholm og Standal (2021) fant i sin studie (Aggerholm & Standal, 2021).

## **5.8 Den oppfattede læreplan**

Læreplanene som har blitt analysert i denne avhandlingen er kompetansebaserte læreplaner. Det betyr at elevene skal oppnå kompetanse basert på kunnskap og ferdigheter. I dagens skole har norske lærere stor metodefrihet. Metodefriheten gir muligheter for hvordan lærere tolker læreplanen, hvilket innhold som vektlegges i undervisning, samt hvordan det skal gjennomføres (Sæle & Hallås, 2020). I den nasjonale kartleggingsstudien «*Når ambisjon møter tradisjon*» spurte Kjersti Mordal Moen, Knut Westlie, Lars Bjørke og Vidar Hammer Brattli (2018) 3226 elever, 139 lærere og 46 skoleledere om deres opplevelser og meninger om kroppsøvingfaget. I deres studie kommer det frem at innholdet i kroppsøvingfaget blir



dominert av ballspill og grunntrening, og at aktiviteter som dans, friluftsliv, vinteraktiviteter og moderne aktiviteter blir nedprioritert. Ut fra dette kan det tenkes at det ofte blir anvendt en smal forståelse for bevegelseskompetanse blant kroppsøvingslærere, da det fokuseres på tradisjonelle idrettslige ferdigheter. Undersøkelsen peker også at elevene ønsker større variasjon av innhold i undervisningen (Moen et al., 2018). At innholdet må gi mening for elevene, støttes av Klafki og hans teori om kategoriale dannelse, hvor det først er når innholdet får betydning for elevene at det har en dannende effekt (Klafki, 2001). En annen grunn til at innholdet fremstår som lite variert, kan være at nesten halvparten av de som underviser i faget mangler formel kroppsøvingsutdanning. Det kan også virke som at kroppsøvingsfaget har blitt sett på som rekreasjon og som kompensasjon for akademiske fag som matematikk og norsk (Zoglowek, 2012). Esser-Noethlichs (2016) mener undervisningsinnholdet på kunne begrunnes og knyttes til dannelse for å legitimere opplegget slik at elevene får en ansvarlig læring og utvikling på skolen.

Ommundsen (2016) mener at det uansett ikke kan ses bort fra idrettskulturen i kroppsøvingsfaget. Mange barn og unge driver med idrett, og det er en viktig del av deres fysisk-motoriske dannelse. Tradisjonelle idrettsaktiviteter kan for mange være innhold som er meningsbærende, som gjør at de vil ha det som innhold i undervisningen. Moen et al. (2018) viser i sin spørreundersøkelse til at elever som driver med idrettsaktiviteter på fritiden blir fagets «vinnere», mens de som ikke driver med idrett, ikke får samme anerkjennelse eller plass i faget, slik det er i dag (Moen et al., 2018; Ommundsen, 2016). Engebretsen (2021) mener ballspillene innehar aspekter ved seg som gjør de spesielt gode i en dannelseskontekst. Ballspillene stiller i stor grad krav til innordning i et fellesskap, da de er lagspill, men samtidig stilles det krav til individuell utfoldelse og selvbestemmelse for at spillet skal fungere. Å balansere spenningene mellom disse er muligens den største utfordringen for de som står ansvarlig for elevenes dannelsesprosess (Møller, 2016). Miljøet lærere skaper og hva som vektlegges i undervisningen, vil påvirke graden av dannelsesrelevans. Møller (2016) hevder et uforholdsmessig fokus på spillets innhold, hvor enkelteleven eller elevgruppens behov kommer i bakgrunnen, ikke vil oppfylle kravet til dannelse slik det er formulert i LK06. Møller mener også undervisningen blir mindre dannelsesrelevant hvis det fokuseres for mye på ballspillets ferdighetsaspekt og idrettsteknikker. *Teaching games for understanding* (TGFU) er en modell som ble utformet av britiske forskere ved Loughborough University på midten av 1980-tallet. Modellen kan ses på som en reaksjon på den tradisjonelle undervisningen i ballspill, da den representerer et skifte fra en innholds- og teknikkfokusert

tilnærming til en elev- og spillsentrert tilnærming (Møller, 2016). Modellen har seks steg, som viser til hvordan lærere kan legge opp til en hvilken som helst undervisningsøkt i ballspill. Bunker og Thorpe (1986) forklarer at de gjennom sin modell fokuserer på ballspillenes «*hvorfor?*» istedenfor «*hvordan?*», og mener dette fører til at spillene blir mer interessante og hyggelig, da de hjelpes til å gjøre gode valg basert på taktisk bevissthet. Sæle (2017) mener modellen er spennende, men samtidig begrenset i lys av dannelsesaspektet. Sæle savner fokus på at spillets idé og logikk må være etisk fundert, ikke bare teknisk og taktisk. I tillegg etterlyser Sæle en sterkere vektlegging av refleksjoner mellom lærer og elev (Sæle, 2017).

Andreassen og Tiller (2021) fant gjennom sin studie didaktiske pluss og minus med den nye læreplanen. Det er positivt at kompetansemålene i LK20 gir lærere store rom for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev sine egenskaper, interesser og kulturelle bakgrunn. Læreplanen gir rom for autentisk læring og er elevsentrert. Det som ikke er like positivt er at læreplanen har en del paradokser, unødvendige forvirringer og dilemma. Det kommer ikke godt frem om de grunnleggende ferdighetene skal ses på som verktøy for å oppnå mål, eller om de er egne mål i seg selv. Kjerneelementene fremstår som en sammenslåing av noe som heller kunne vært flere egne kompetansemål, og det er vanskelig å forstå hva som er deres didaktiske formål. Andreassen og Tiller har funnet tre punkter for forbedring i læreplanens kommunikasjon. Det må klargjøres at kompetansemålenes rom for differensiering er det som er ønsket med planen, gjennom ambisjoner om skaperglede, dybdelæring, utforskertrang og engasjement. I tillegg til dette bør forholdet mellom kompetansemålene og planens andre deler forbedres. Til slutt bør formålet med de nasjonale prøvene heller bidra til den enkelte elev sin læring, enn å fungere som sammenligningsverktøy mellom kommunene ved å publisere gjennomsnittresultatene deres (Andreassen & Tiller, 2021).

## 5.9 Danning gjennom refleksjon

Som nevnt i avhandlingens teoridel, er evnen til selvrefleksjon en del av danningens kjennetegn. Sæle og Hallås (2020) skriver at danning handler om å *reflektere*, og man må da ha kunnskap, få innspill og bruke sine tanker til refleksjon, sammen med andre (Sæle & Hallås, 2020). Klafki (2001) skriver om *material, formal og kategorial dannelse* i sine studier. Material dannelse beskrives som kunnskaper og verdier som individer får ta del av. Innholdet i læreplanene som har blitt analysert i denne avhandlingen kan sies å være innenfor det materiale dannelsesaspektet, da de vektlegger kunnskap som skal formidles. Sentralt innenfor

det materiale dannelsesaspektet er tanken om at kunnskap som formidles har en dannende effekt. Formaldanning handler mer om elevenes muligheter, evner og forutsetninger. Som nevnt i teoridelen av avhandlingen var Klafki kritisk til den materiale dannelsesteori og den formale dannelsesteori, men mente at begge retningene inneholdt noe sannhet (Klafki, 2001). Hvis innholdet i kroppsøvfingsfaget skal ha en dannende effekt er det ikke nok å bare vite hva de skal gjøre, de må også vite mål og hensikt med undervisningen (Klafki, 2001). Redelius et al. (2015) peker på at mange elever ikke vet hva de skal lære i kroppsøvfingsfaget. En lærer fra Redelius et al. (2015) sin studie peker på at kroppsøvfingslærere kan være redd for at undervisningen skal bli kjedelig og overkomplisert hvis de forklarer hva som skal læres, da de tror elevene ønsker å starte med den fysiske aktiviteten med en gang (Redelius et al., 2015). I kroppsøvfingsfaget er det en sterk tradisjon å gjøre morsomme aktiviteter, istedenfor å fokusere på hva elevene faktisk skal lære i faget. Når mål blir forklart på en god måte, forstår elevene mer av hva som er forventet at de skal lære. Elevene får også en dypere forståelse for hva læring handler om. Ved å formulere målene på en god måte vil elevene klare å relatere seg til læringsaspektet i kroppsøvfingsfaget (Redelius et al., 2015). Esser-Noethlichs (2016) hevder kritikk kanskje er det mest sentrale i dannelsesbegrepet. Sosial kritikk krever kontinuerlig refleksjon over relasjonen mellom samfunnets krav og elevenes læring og utvikling på den andre. Elevene skal i kroppsøvfingsfaget øve opp kritisk tenkning og samtidig lære å håndtere meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2019)). Kritikk tester våre ureflekterte selvfølgeligheter og stimulerer til forandring og personlighetsutvikling, og kan på den måten funke som en kvalitetskontroll. Dannelse som begrep krever dialog og refleksjon, og får på denne måten en utviklingsfremmende funksjon (Esser-Noethlichs, 2016)).

Engebretsen (2016) mener reflektert planlegging av undervisningen er en sentral forutsetning for at elevene skal oppleve sammenheng i kroppsøvfingsundervisningens innhold.

Planleggingen av innhold og formidling må reflekteres ut ifra at danningsspørsmål er samfunnsspørsmål. I LK20, i læreplanen til kroppsøvfingsfaget, står det at elevene blant annet skal gis mulighet til å praktisere og reflektere over begrepene samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019). Begrepet refleksjon blir også nevnt i overordnet del av LK20. Det står at elevene skal reflektere over hvordan de kan forhindre at menneskeverdet krenkes, og de skal reflektere over egen læring, slik at de får forståelse for egne læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sæle og Hallås (2020) forklarer at refleksjon i en kroppsøvfingskontekst vil være uløselig knyttet til den felles hverdagen lærere og elever erfarer i faget. For å unngå at refleksjon i faget blir teoretiserte «luftslott», kan det

være fruktbart å ta utgangspunkt i det som skjer i undervisningen, slik at det blir virkelighetsfundert og meningsbærende for elevene (Sæle & Hallås, 2020). Planlegging av undervisning som tar utgangspunkt i for eksempel samspill og likestilling, med klart formulerte læringsmål, kan være en måte å unngå at refleksjon i faget blir til disse teoretiserte «luftslottene». En samtale om hva det er elevene skal lære, i starten av undervisningen, og reflekterte samtaler om temaet underveis eller på slutten av undervisningen kan gjøre elevene mer bevisst på hva de skal lære, og hvorfor de skal lære i kroppsøvningsfaget.

## 6. Avslutning

I dette kapittelet skal avhandlingen rundes av, og vi vil komme med en avslutning i form av en avsluttende oppsummering og refleksjoner. Avhandlingens utgangspunkt er forskningsspørsmål og problemstillingen, som tar for seg hvordan danning beskrives i styringsdokumenter for skolen. Problemstillingen er utarbeidet sammen med forskningsspørsmålet, for å analysere og utforske måten danning skjer i *individperspektiv*, *samfunnsperspektiv* og *helhetlig læringsperspektiv*. Som metode for avhandlingen ble dokumentanalyse brukt, og da en analyseprosess som har sterke bånd til systematisk tekstkondensering. Målet med avhandlingen og dens datautvalg, har vært å gi en grundig gjennomgang av LK06 og LK20. Vi har belyst likheter og forskjeller med disse, og funnene er diskutert ved hjelp av utvalgt, relevant teori. Avhandlingens avslutning oppsummerer funnene fra undersøkelsen. Som avsluttende del av avhandlingen, vil det komme en oppsummering av funn og avsluttende refleksjoner rundt disse funnene.

### 6.1 Avsluttende oppsummering

Gjennomgående for litteratur og forskning innenfor danning som fagfelt er at «*dannelse*» og «*danning*» brukes om hverandre. Forskjellen på disse er at «*danning*» handler om prosessen som kreves for å oppnå sluttmålet eller «*dannelse*» (Engebretsen, 2021; Sæle & Hallås, 2020). Begge begrepene krever aktiv refleksjon, og at man er bevisst sine handlinger. Vi har benyttet oss av blant annet Klafki (2001), for å beskrive hvordan danning skjer og hvordan lærer kan legge til rette for dannelse gjennom undervisningen. Klafkis syn på allmenndannelse omhandler en helhetlig utvikling av mennesker som skal fungere som aktive deltakere i et mangfoldig og demokratisk samfunn (Klafki, 2001). Kroppsøving som fag skal bestå av ulike bevegelsesaktiviteter som må regnes å være en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. I tillegg til å være en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet, er kroppsøving faget sentralt for å stimulere til livslang bevegelsesglede og et personlig ønske om en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sett lys av Klafkis syn på danning bør faget legge til rette for dypere læring, og unngå at det oppleves som et «*pausefag*». Refleksjon er avgjørende for dannelsingsprosessen, også i kroppsøving. Tar man utgangspunkt i Klafki for å legge til rette for danning, må undervisningen legge opp til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i ulike bevegelsesaktiviteter. På denne måten kan faget nå sitt potensiale som dannelsingsfag, inspirere elevene til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Utarbeidelsen av de

nye kjerneelementene i fagfornyelsen, har gitt en tydeligere enighet rundt danningperspektivene i læreplanen, og eventuelle tilpasninger en må gjøre på fagets innhold og praktisering. Klafkis danningsmål treffes bedre med fagfornyelsens fokus på livsmestring og dybdelæring.

Kroppsøving er unikt på flere måter, og gjennom den kroppslige læringen i faget kan dannelse forekomme. Fagfornyelsen legger til rette for læring i ulike bevegelsesaktiviteter i samspill med andre, og som vi har tatt for oss i avhandlingen skjer danning ofte nettopp slik. I skolesammenheng og ellers i livet har man behov for gode, helhetlige ferdigheter. Utvikling av ferdigheter innenfor skriving, lesing og matte, må være på lik linje som utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter, som er noe Ommundsen viser til (Ommundsen, 2013). Sett i et samfunnsperspektiv kan kroppsøving som fag være med på å formidle og utvikle vesentlige verdier, om danning blir benyttet i undervisningssammenheng. Slik kan faget nå det som er sluttmålet for opplæringen, altså at elevene opplever selvrealisering og mestrer sine egne liv som del av samfunnet.

Litteraturgjennomgangen vår viste at elevene forberedes til å møte samfunnet, gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og samhandling med andre, og på denne måten dannes til helhetlige mennesker. Som vi var inne på i starten av avhandlingen, har den norske skolen vært sterkt preget av PISA-testene. Disse testene brukes for å finne ut hvilket nivå elevene ligger på i lesing, matematikk og naturfag. Gjennom formålsparagrafen lovfestes danning av elevene, og som vi har tatt for oss skjer danning i kroppsøving i samspill med andre hvor elevene utfører ulike bevegelsesaktiviteter. Et teoretisk fokus vil påvirke kroppsøvingfaget, men er viktig at faget beholder sine sentrale verdier. Kroppsøvingfaget skal være med på å skape mennesker som kan aktivt delta i samfunnet, og bidra til livslang bevegelsesglede. Innføringen av PISA-testene har gjort at danning- og allmenndannelsebegrepet har blitt mindre brukt i offentlige dokumenter som påvirker skolen (Sjøberg, 2014). I denne utviklingen er det viktig at disse begrepene ikke blir glemt. Det fremkommer fremdeles på ulike måter i læreplanen at elevene skal dannes til å bli hele mennesker. Vi har tatt for oss måten dette kommer frem på gjennom danning i de tre perspektivene; danning i et *individperspektiv*, *samfunnsperspektiv* og *helhetlig læringsperspektiv*. Gjennom å sette sitater fra datautvalget innenfor disse perspektivene har vi sett på måten danning beskrives i styringsdokumenter for skolen. Overordnet del fra LK20 forklarer at grunnopplæringen er; «*en del av en livslang danningprosess*». Det forklares videre i overordnet del at opplæringen skal; «*danne hele*

*mennesket*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Andre steder i læreplanene kommer dannelsprosessen mer indirekte frem. I den nye læreplanen for kroppsøving står det for eksempel at faget skal; «*fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I vår analyse av de utvalgte styringsdokumentene måtte vi derfor benytte vår forståelse av dannelsbegrepet og relevant faglitteratur for å finne ut hvilke kompetansemål eller sitater som er relevante for danning.

Problemstillingen for denne avhandlingen var; «*Hvordan beskrives danning i LK06 og LK20?*». Spesielt for danning i et *individperspektiv* i disse læreplanene er et fokus på individet og dets utvikling som menneske. I dette perspektivet er forståelse for at alle er forskjellige en del av danningen. Felles for planene er at faget skal gi elevene livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra sine egne forutsetninger. Dannelsperspektivet er meningsskapende for skolen som pedagogisk virksomhet, og avgjørende for å gi elevene livslang bevegelsesglede. Gjennomgående for dannelsperspektivet i faget er at alle elever kan delta på grunnlag av sine egne forutsetninger. Overordnet del viser til at grunnopplæringen er en viktig del av elevenes livslange dannelsprosess, som skal gi dem selvstendighet, medmenneskelighet, frihet og ansvar. Skolen skal støtte elevene i sin identitetsutvikling og gjøre dem til trygge mennesker, noe som krever at de selv reflekterer rundt denne prosessen.

Sluttmålet til opplæringen, kan gjennom danning i et *samfunnsperspektiv* ses på som dannelsesidealet for skolen. Sluttmålet er at alle elever skal oppfordres til å realisere seg selv, på en måte som kommer samfunnet og fellesskapet til gode. Bevegelseskultur er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet, og i samfunnsperspektivet er dette en viktig del av fagets sosiale aspekt. Danningen i faget er en avgjørende del av det å klargjøre elevene for voksenlivet, og evnen til samarbeid er en stor del av dette. Egenutviklingen til elevene skjer i samspill med andre. Barn lærer mye av andre barn og voksne, siden de er sosiale vesen. Utviklingen av et samfunn kan bare skje om en jobber sammen, selv om alle er forskjellige. For danning i et samfunnsperspektiv er det viktig at man innser at samfunnet er i stadig endring, noe læreplanene må ta hensyn til. Danning i et samfunnsperspektiv i læreplanene kommer blant annet frem gjennom medvirkning, medansvar og forståelse for demokratiske verdier, og evnen til samarbeid er viktig.

Spesielt for danning i et *helhetlig læringsperspektiv* er at danningen skjer gjennom kreativ utfoldelse, både alene og sammen med andre. Læringsprosesser i ulike bevegelsesaktiviteter skal stimulere til utforskertrang og eksperimentering. I kroppsøving skal elevene bruke kroppen som verktøy for læring, sansing, å skape og for å oppleve. Danning i et helhetlig læringsperspektiv kommer frem i læreplanene, spesielt i formålet for opplæringen. Skolen skal møte alle elever med respekt, tillit og krav, og gi dem utfordringer som fremmer lærelyst og danning (Opplæringslova, 1998, §1-1). Danning skjer ifølge læreplanene gjennom utfordringer og opplevelser, i ulike bevegelsesaktiviteter og i prosessen med å lære noe, både alene og i samspill med andre. Danning og utvikling skjer i samspill med andre, gjennom språk og bruk av kroppen. Spesielt for danning i et helhetlig læringsperspektiv er at individene dannes til å bli mennesker som kan ta riktige valg både for seg selv og fellesskapet.

Vårt forskningsspørsmål handler om hvordan lærere kan legge opp til danning i kroppsøvingsundervisningen. I avhandlingen blir det drøftet mer generelle og noen konkrete måter å oppnå dette på. Klafki (2001), mener dannelse må oppfattes som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner; *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*. I kroppsøvfingsfaget kan aktiviteter hvor samarbeid er sentralt bidra til utvikling av evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Samarbeidsoppgaver krever at elevene utvikling sine fysiske og sosiale ferdigheter, gjennom tillit, empati, respekt og omsorg (Engebretsen, 2021). Evne til medbestemmelse kan utvikles ved å gi elevene mer muligheter til å medvirke i undervisningen, for eksempel gjennom valg av tema for undervisning eller hvordan undervisningen skal gjennomføres. Elevene må oppleve selvbestemmelse i sine valg, noe som kan være i form av valg i ulike bevegelsesutfordringer. Undervisning basert på selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan kan være en metode lærere kan bruke for å utvikle elevenes evne til medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet, samt gi elevene mer indre motivasjon, mestringsfølelse og fremme elevens *well-being* (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

Avhandlingen vår viser til at læringsklimaet lærere legger opp til har mye å si for dannelsesrelevansen i undervisningen. Studien til Skaalvik og Federici (2015) peker på en prestasjonsorientert norsk skole, som gjør at elevene føler seg mer nedstemt, har lavere selvverd og høyere grad av utmattelse. For å utnytte dannelsespotensialet i kroppsøvfingsfaget ser det viktig ut å legge opp til et mestringsorientert læringsklima, hvor god innsats og individuell fremgang roses, og alle vil hjelpe hverandre med å utvikle seg. Dette er mer i tråd



med prestasjonsbegrepet Klafki (2001) formidler, med mindre fokus på konkurranse og resultater.

Studien til Moen et al. (2018) tegner et bilde av et tradisjonelt kroppsøvfingsfag, hvor ballspill og grunntrening dominerer, og et sted hvor de idrettsaktive elevene blir fagets «vinnere». I overordnet del av LK20 står det at skolen skal legge til rette for læring for alle elever, stimulere den enkeltes motivasjon og gi de tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I opplæringsloven står det at elevene skal gis utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, §1-1). Lærere bør i større grad planlegge undervisningen ut fra elevenes ønsker og interesser, og sørge for mer variasjon i innhold, slik at alle elevene blir ivaretatt, i tråd med Klafkis (2001) tanker om kategorial danning. Peter Arnold (1979) mener læring i bevegelse bør være fagets primære legitimering og at det er viktig å anvende en bred forståelse for bevegelseskompetanse, ikke kun de tradisjonelle idrettene. Det kan virke som at kroppsøvfingsfaget har blitt sett på som et «*pausefag*», hvor elevene kun skal ha gøy, slik at de skal klare å følge med i timene til de mer teoretiske fagene. Det er ofte lærere uten formell kompetanse som styrer kroppsøvfingsundervisningen (Zoglowek, 2012). Ballspill er en stor del av bevegelseskulturen til mange av elevene, som gjør at man ikke kan se bort ifra det. Lærere bør sette seg inn i hvordan ballspilløktene kan legges opp, slik at flere av elevene kan oppleve mestring. TGFU-modellen nevnes i denne avhandlingen, men det finnes også andre metoder å benytte seg av.

Det motoriske feltet utgjør også et dannende aspekt i skolen. Flere av kompetansemålene i både LK06 og LK20 handler om motorisk utvikling, noe Ommundsen (2016) mener vil være en viktig del av barn og unges personlighetsutvikling. Den fysiske «*grunnkapitalen*» de utvikler på skolen vil utgjøre grunnlaget for fysisk funksjon og velvære når de blir eldre. Den motoriske utviklingen skjer ikke bare ved at elevene blir eldre, motoriske ferdigheter må læres og praktiseres gjennom øving. Ommundsen (2013) trekker også frem viktigheten av å legge opp til et godt psykososialt læringsmiljø for ivaretagelse av elevenes motivasjon.

Evne til selvrefleksjon er en del av danningens kjennetegn. Refleksjon er viktig for at Klafkis (2001) kategorial danning skal skje. Elevene bør gjøres bevisste på hva de skal lære i faget. Når elevene ikke vet hva som skal læres, og de har inntrykk av at faget bare er et «*pausefag*» som skal være gøy, kan det minske den dannende effekten i faget. Selv om kroppslig læring legitimerer faget som dannelsesfag, vil refleksjon rundt begreper som likestilling, samarbeid,

empati og urettferdighet være med å løfte faget som lærings- og danningsfag. Reflektert planlegging av undervisning er nødvendig for at elevene skal oppleve sammenheng i innholdet.

## **6.2 Avsluttende refleksjoner og bemerkninger**

Prosessen med å skrive en slik avhandling og gjennomføringen av analyse, har gjort danningsbegrepet tydeligere for oss, og måten det beskrives i læreplanene LK06 og LK20 er klarere. I avhandlingen har vi beskrevet danningsbegrepet i lys av analysens tre perspektiver, og tatt for oss hvordan lærere kan legge til rette for danning i kroppsøvingsfaget. Vi har beskrevet danningsbegrepet som bredt og uklart, og det er derfor viktig at det opparbeides en overordnet forståelse for begrepet for lærere. Dette vil mulig skape forståelsen som trengs for å legge til rette for danning i skolen. Danning er forankret gjennom formålsparagrafen, og noe som gjør læreres forståelse av begrepet avgjørende for elevenes danningsprosess.

Litteraturgjennomgangen viste at danning kan beskrives på ulike måter, både direkte og indirekte. Dette gjorde at vi måtte tolke noen av sitatene for å finne ut om de skulle gå under danningsbegrepet eller ikke. For at det skal legges til rette for danning i undervisningen, må det være tydelig hva begrepet faktisk innebærer.

## 7.0 Litteraturliste

- Aasland, E. & Brøgger, R. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal akademisk.
- Aggerholm, K. & Standal, Ø. F. (2021). Kroppsøig læring er noe man kan øve seg på. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser* (s. 74-85). Universitetsforlaget.
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling UiT, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin.  
[https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Arnold, P. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. Heinemann.
- Berger, P. L., Wiik, F. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- B., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. I R. Thorpe, Bunker, D., & Almond, L (Red.), *Rethinking games teaching* (s. 7-10). Loughborough: University of Technology, Loughborough.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A. & Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11. <https://doi.org/10.1080/17461390100071407>

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Danielsen, A. G. (2020). Selvbestemmelsesteorien og det psykososiale læringsmiljøet. I *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (1. utgave. utg., s. 220-242). Gyldendal.
- Danielsen, A. G., Diseth, Å., Heldal, J., Kvello, Ø., Egelanddal, K., Ness, I. J. & Sætra, E. (2020). Elevers beste og pedagogiske perspektiver - en analyse. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (s. 284-307). Gyldendal Norsk Forlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Engebreetsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-114). Cappelen Damm Akademisk.
- Engebreetsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 123-147). Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplan som innebærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges. Arbeid med læreplaner – hva, hvordan og hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Erdvik, I. B., Øverby, N. C. & Haugen, T. (2014). Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation: The role of perceived competence and identity. *Journal of Physical Education and Sport*. 14(2), 232-241. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2014.02035>

- Esser-Noethlichs, M. (2016). Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving? I EE Vinje (Red.). *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*, 115-142.
- Federici, R. A., Skaalvik, E. M. & Tangen, T. N. (2015). Students' Perceptions of the Goal Structure in Mathematics Classrooms: Relations with Goal Orientations, Mathematics Anxiety, and Help-Seeking Behavior. *International Education Studies*, 8(3), 146-158. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060915>
- Gadamer, H.-G. (2001). Tekst og fortolking (T. Skorgen, Overs.). I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 163-194). Spartacus.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 43-76). McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (2001). Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorien. *Nytt norsk tidsskrift*, 2, 132-148.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (3 .utg.). Klim.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Generell del av læreplanen* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/?depth=0&print=1#>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04#>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 4-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2668>
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Moan, F. T. (2019). *Danning i kroppsøvingsfaget?* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2605796>
- 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). (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 143-169). Cappelen Damm Akademisk.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139-160). Gyldendal Akademisk.

- Pedersen, E. (2020). *Dokumentanalyse av styringsdokumenter for barnehagen, med fokus på danning og møtepunkter mellom danning og oppdragelse* [Masteroppgave, Nord universitet]. Nord Open. <https://hdl.handle.net/11250/2678917>
- Polychroni, F., Hatzichristou, C. & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.10.005>
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big theories revisited*, 4, 31-60. <https://www.researchgate.net/publication/309563565>
- Romdenh-Romluc, K. (2010). *Routledge Philosophy GuideBook to Merleau-Ponty and Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. . Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. & Federici, R. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3(2015), 11-15. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvfingsfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulstad, S. O., Valstadsve, V. R. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima–veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14 (1) 1-20. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7826>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Den internasjonale studien PISA* [3]. udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Whitehead, M. (2013a). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Bulletin*, 65(1.2). <https://www.physical-literacy.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/ICSSPC-Bulletin65.pdf#page=27>
- Whitehead, M. (2013b). The history and development of physical literacy. *International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE)*, 65. <https://www.physical-literacy.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/ICSSPC-Bulletin65.pdf#page=20>
- Whitehead, M. (2013c). Stages in physical literacy journey. *ICSSPE Bulletin–Journal of Sport Science and Physical Education*, 65. <https://www.physical-literacy.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/ICSSPC-Bulletin65.pdf#page=27>
- WHO. (2014, 30. mars). *Mental health: strengthening our response*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of educational psychology*, 96(2), 236. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Zoglowek, H. (2012). Physical Education in Norway. *Journal of Physical Education & Health-Social Perspective*, 1(2), 17-25. <https://bibliotekanauki.pl/articles/449200>



Østern, T. P. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser* (s. 16-28). Universitetsforlaget.

Aasland, E. & Brøgger, R. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal akademisk.

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1 – Beskrivelse av danning: *Læreplan i Kroppsøving LK20*

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Side	Meningsbærende enheter	Kondensering	Kategori	Tema
2	Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet.	Bevegelse som en del av danningen.	Læring som sammenhengende prosess.	Helhetlig læringsperspektiv
5	Utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med andre	Kroppslig utforskning i ulike bevegelsesmiljø, alene og med andre	Utvikle egenidentitet Medvirke i fellesskapet	Helhetlig læringsperspektiv
5	Leke og være med sammen med andre i aktivitet i varierte bevegelsesmiljøer	Samspill gjennom lek i varierte bevegelsesmiljø	Medvirke i fellesskapet	Samfunnsperspektiv
5	Forstå og praktisere enkle regler for samspill i ulike bevegelsesaktiviteter	Bruke regler for samspill i ulike aktiviteter	Medvirke i fellesskapet	Samfunnsperspektiv
6	Forstå og bruke regler for samhandling i spill	Bruke regler for samhandling i ulike aktiviteter	Medvirke i fellesskapet	Samfunnsperspektiv

	og bevegelsesaktiviteter			
6	Forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter	Forståelse for kroppslige forskjeller, og inkludere andre	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
6	Utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet	Samarbeid med andre, i all slags vær	Medvirke i fellesskapet	Helhetlig læringsperspektiv
6	Utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter	Samspill med andre i ulike bevegelsesaktiviteter	Medvirke i fellesskapet	Samfunnsperspektiv
6	Øve på sammensatte bevegelser, alene, og sammen med andre	Øve på sammensatte bevegelser, alene, og sammen med andre	Utvikle egenidentitet	Helhetlig læringsperspektiv
7	Forstå ulikheter mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men også andres	Forståelse for kroppslige forskjeller, og inkludere andre  Forståelse og deltakelse i ulikt tilpasset aktivitet	Utvikle egenidentitet  Læring som sammenhengende prosess	Individperspektiv

5	Utforske og gjennomføre grunnleggende bevegelser som å krype, gå, løpe, hinke, satse, lande, vende og rulle i ulike miljøer ut fra egne forutsetninger	Utforske gjennom ulike bevegelse og i ulike miljø, ut fra egne forutsetninger	Utvikle egenidentitet  Læring som sammenhengende prosess	Individperspektiv
5	Øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike redskaper og balltyper	Øve på kast og mottak av ulike former	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
7	Utføre grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen og under vann	Øve på grunnleggende teknikker i svømming	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
5	Utforske naturen i nærmiljøet med varierte aktiviteter til ulike årstider	Utforske naturen i med ulik tilnærming	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
5	Forstå og praktisere turregler og bruke klær etter vær og forhold i naturen	Grunnleggende regler for tur, hensyn til forhold	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
7	Vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre	HMS	Læring som sammenhengende prosess	Individperspektiv

	selvberging i vann			
5	Utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter	Utforske gjennom bevegelsesaktiviteter	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
7	Bruke kart, digitale verktøy og tegn i naturen til å orientere seg i natur og nærmiljø	Orienter seg ute ved hjelp av ulike verktøy	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
6	Øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen	Øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen	Utvikle egenidentitet	Helhetlig læringsperspektiv
7	Bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv	Bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv	Utvikle egenidentitet	Helhetlig læringsperspektiv
2	Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger.	Faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
2	Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen	Læringsopplevelser med kroppen i faget	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Individperspektiv

2	Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål.	Kompetanse om trening, livsstil og helse.  Egen innsats for måloppnåelse	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
2	Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre.	Ulik aktivitet ute skal føre til bedre samspill med andre	Medvirke i fellesskapet	Samfunnsperspektiv
2	Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd.	Faget skal skape refleksjon rundt samspill, medvirkning, likestilling og likeverd.	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
2	Faget skal utfordre motet deres til å tøyne egne grenser.	Faget skal utfordre motet deres til å tøyne egne grenser.	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
2	Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om	Kritisk tenkning rundt kropp, som påvirker egenidentiteten	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Individperspektiv

	kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil		Utvikle egenidentitet	
3	I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg.	Folkehelse og livsmestring skal fremme god helse og gi verktøy for ansvarlige livsvalg	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
3	Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet.	Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet.	Skolen/lærerens faglige kompetanse Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
3	Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid.	Faget skal gi kunnskap og forståelse for demokratiske verdier.  Gjennom samarbeid med andre	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Medvirke i fellesskapet	Samfunnsperspektiv
3	Faget skal gi rom for å øve opp kritisk	Faget skal gi elevene verktøy for å løse uenighet.	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv

	tenkning og lære å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet.	Elevene skal kunne tenke kritisk og respektere hverandre.	Medvirke i fellesskapet	
3	Faget skal medvirke til forståelse av at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda, både lokalt, regionalt og globalt.	Forståelse rundt at egne handlinger har konsekvenser for mer enn seg selv.	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet  Medvirke i fellesskapet	Helhetlig læringsperspektiv

## 8.2 Vedlegg 2 – Beskrivelse av danning: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen LK20

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Side	Meningsbærende enheter	Kondensering	Kategori	Tema
9	Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre	Skolen har både et danningsoppdrag og utdanningsoppdrag	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Samfunns- perspektiv
9	Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og	Skolen skal danne grunnlaget for livslang, allsidig utvikling, gjennom danning og læring	Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv



	medmenneskelighet som mål.			
9	Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen.	Danning gjennom allsidige utfordringer	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
9	De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave.	Danning gjennom allsidige utfordringer	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
9	Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner.	Grunnlag for individuell utvikling gjennom opplæringen	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
9	Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.	Danning gjennom allsidige utfordringer	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
	Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring.	Danning gjennom samspill, bevegelse og mestring	Medvirke i fellesskapet  Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv

10	Faglig læring er en sentral del av både dannings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen.	Kunnskapsutvikling som sentral del i grunnopplæringen	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Samfunns- perspektiv
17	Foreldrene og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling.	Forskjell på danning og oppdragelse.  Omsorg fosterer utvikling. Skole/hjem-samarbeid kritisk for danning og utvikling	Medvirke i fellesskapet  Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv
19	Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning.	Didaktiske begrunnelser  Refleksjon viktig for godt læringsgrunnlag	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig lærings- perspektiv
3	§1-1 – Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.	Utdrag fra opplæringslovens formålsparagraf.	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig lærings- perspektiv
3	Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og	Verdiene er det som forteller hvordan vi	Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv

	skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid.	lever og skal leve sammen i samfunnet.		
3	Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet.	Ta i bruk faglig skjønn for å ivareta den enkelte i møte med fellesskapet	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv
3	Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse.	Verdiene er skolevirksomhetens grunnmur, og må gjøres betydningsfulle for hvert individ i skolefellesskapet, gjennom kompetanse og holdninger.	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
4	Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg.	Alle elever er like mye verdt og skal gis like muligheter, slik at de kan ta selvstendige valg	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv
4	Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn.	Skolen må ta hensyn til at mangfoldet av elever opplever tilhørighet	Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv

4	Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes.	Elevene har ansvar for å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan det kan krenkes	Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
4	Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene.	Likeverd og likestilling må ivaretas og forsterkes. Skolen skal fremme holdninger og kunnskap som sikrer dette.	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig lærings-perspektiv
5	Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.	Skolen skal gi historisk og kulturell innsikt og forankring og bidra til at hver elev utvikler egen identitet i et mangfoldig fellesskap	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
5	Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet.	Innsikt i historie, kultur, verdier og tradisjoner, bidrar til å skape tilhørighet og samle nasjonen.	Medvirke i fellesskapet  Utvikle egenidentitet	Samfunns-perspektiv

5	En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet.	Felles ramme gir rom for mangfold. Innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver. Erfaringer i møte med ulike kulturer bidrar til å forme elevenes identitet.	Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
5	Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre.	Språklig identitet skaper trygghet, og muligheter for å knytte bånd til andre.	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
5	Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet	Kunnskap om språklig mangfold gir innsikt i ulike uttrykksformer og tradisjoner. Elevene skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs	Læring som sammenhengende prosess	Samfunns-perspektiv
5	Skolen skal støtte utviklingen av den	Skolen skal åpne dører mot verden	Medvirke i fellesskapet	Individ-perspektiv

	enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden	ved å utvikle elevenes egenidentitet, og formidle nødvendige felles verdier.	Utvikle egenidentitet	
6	Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.	Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og utvikler evne til kritisk tenkning og etisk bevissthet	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv
6	Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.	Elevene skal utforske, og skape erfaringer ved å omsette ideer til handling	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
7	For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring	For de yngste barna er lek viktig for trivsel og utvikling. Lek er også viktig i opplæringen	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv
7	Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for	Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv

	naturen og klima- og miljøbevissthet	for naturen og klima- og miljøbevissthet		
7	Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet	Elevene skal utvikle bevissthet og hvordan mennesker påvirker natur og klima. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet	Utvikle egenidentitet  Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
8	Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis.	Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke i og vite hva demokrati betyr i praksis.	Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
8	Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte.	Skolen skal fremme demokratiske verdier som motvekt til fordommer og diskriminering. Skolen skal skape respekt for at mennesker er forskjellig.	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Medvirke i fellesskapet	Helhetlig lærings- perspektiv
8	Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder	Elevmedvirkning bidrar til mer selvstendige valg. Har en verdi for nåtid og fremtid.	Medvirke i fellesskapet  Utvikle egenidentitet	Helhetlig lærings- perspektiv

	elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere			
9	Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet.	Skolen skal gi elevene grunnlag for å forstå seg selv og andre, samt gjøre gode valg i livet	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Helhetlig læringsperspektiv
9	Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv.	Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse i utdanning, arbeids- og samfunnsliv.	Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
9	Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn.	Danning skjer når elever får kunnskap om natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur og religion og livssyn	Læring som sammenhengende prosess	Individ- perspektiv
9	Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre.	Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre.	Læring som sammenhengende prosess.	Helhetlig læringsperspektiv
9	Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling	Skolen skal bidra til sosial læring og utvikling gjennom arbeid i fagene og	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv



	gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig	skolehverdagen for øvrig		
10	Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre.	Egenidentitet, selvbilde, holdninger og meninger blir til i samspill med andre.	Læring som sammenhengende prosess.	Helhetlig læringsperspektiv.
10	Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap.	Om man er en god lytter, og kan argumentere for eget syn, vil en ha et grunnlag for å søke felles løsninger.	Utvikle egenidentitet  Medvirke i fellesskapet	Helhetlig læringsperspektiv.
10	Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar	Alle skal lære å samarbeide og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar	Utvikle egenidentitet	Samfunns- perspektiv
10	Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen	Elevene skal oppføre seg i og utenfor skolen	Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv
11	Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer	Skolen skal gi rom for dybdelæring, slik at elevene får en dypere forståelse for sammenhenger innenfor fag, og overføre kunnskapen	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv.

	å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger.	til andre sammenhenger		
12	Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis	Refleksjon rundt egne læring, vil gjøre at elevene kan tilegne seg kunnskap selvstendig.	Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
13	Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte	I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig viktig.	Utvikle egenidentitet  Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig lærings-perspektiv.
13	Demokrati og medborgerskap som	Demokrati og medborgerskap skal	Medvirke i fellesskapet	Samfunns-perspektiv

	tværfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser.	gjøre elevene rustet til å delta i demokratiske prosesser.	Utvikle egenidentitet	
13	Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.	Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere og delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv.
14	Bærekraftig utvikling som tværfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres	Bærekraftig utvikling skal gjøre elevene rustet til å forstå grunnleggende dilemmaer og samfunnsutvikling	Utvikle egenidentitet Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
14	Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst	Skolen skal gi elevene kompetanse som gjør de i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst	Skolen/lærerens faglige kompetanse Utvikle egenidentitet	Helhetlig læringsperspektiv.
14	Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som	For å fremme danning å lærelyst, må elevene møtes	Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv

	fremmer danning og lærelyst	med tillitt, respekt, krav og utfordringer		
15	Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.	Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
15	Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag.	Elevmedvirkning må prege skolens praksis, og de må ta medansvar i læringsfellesskapet de er med på å skape daglig	Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
15	Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid	Elever tilegner seg kunnskaper gjennom ulik læring	Læring som sammenhengende prosess.	Helhetlig lærings- perspektiv
15	Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet.	Elevene skal respektere ulikhet, og gi rom til alle i fellesskapet	Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
15	Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet og viser verdien	Utveksling av kunnskap med andre i mangfoldet, vil skape perspektiver på egen læring, danning, identitet og	Medvirke i fellesskapet  Utvikle egenidentitet	Helhetlig lærings- perspektiv

	av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser.	verdisyn for samfunnet		
16	Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.	Skolen skal tilpasse for alle elever, og stimulere til motivasjon, læring og tro på seg selv	Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
18	Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg.	Læreren er ansvarlig for å skape et godt læringsmiljø elevene blomstrer i.	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig lærings-perspektiv

### 8.3 Vedlegg 3 – Beskrivelse av danning: Læreplan i Kroppsøving LK06

(Kunnskapsdepartementet, 2015b)

Side	Meningsbærende enheter	Kondensering	Kategori	Tema
2	Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede.	Kroppsøving som grunnlag for livslang bevegelsesglede	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Individ-perspektiv
2	Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunn	Danning gjennom allsidige utfordringer	Læring som sammenhengende prosess	Samfunns-perspektiv

2	Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre	Faget skal være en arena for gode verdier rundt samhandling med andre	Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
2	Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen	Faget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig lærings- perspektiv
2	Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre	Faget skal skape meistring og motivasjon gjennom ulike bevegelsesaktivitet er, alene og med andre	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig lærings- perspektiv
2	Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjenle	Faget skal bidra til egenutvikling om egen kropp og identitet	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Identitets- perspektiv
2	Faget skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil	Elevene skal rustes til å vurdere kroppsideal og påvirke egen helse og livsstil	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv

2	Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening.	Egen innsats for måloppnåelse, faktorer som kan påvirke	Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
2	Elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetsformer, utvikle allsidigheit og lære å praktisere og verdsetje trygg ferdsel og opphald i naturen.	Kompetanse om ulike bevegelses-aktiviteter  Trygg ferdsel i naturen	Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
2	I faget skal elevane tileigne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening	Kunnskap om trening, livsstil og helse, skal gi motivasjon til aktivitet	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
2	Faget skal gje elevane fysiske utfordringar og mot til å tøyne egne grenser, i både spontan og organisert aktivitet	Elevene skal utfordres til å tøyne sine grenser	Skolen/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
2	Opplæringa i kroppsøving skal ta vare på både tradisjonelle og alternative rørsleaktivitetar i faget og stimulere til	Faget skal stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig lærings-perspektiv

	eksperimentering og kreativ utfolding		Utvikle egenidentitet	
3	Omgrepet fair play omfatter det å vise respekt for kvarandre i ulike aktiviteter. Samhandling og det å gjere kvarandre gode er sentrale element i omgrepet.	Fair play = respekt  Samhandling med andre er sentralt	Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
5	Utføre varierte aktiviteter og delta i leik som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling.	Delta i bevegelsesaktivitet er som fremmer kroppsleg utvikling	Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv
5	Utføre grunnleggjande teknikkar i svømming på magen, på ryggen, på sida, under vatn, og kunne berge seg sjølv i vatn.	Lære seg å være trygg i vannet	Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv
5	Eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle dansar frå ulike kulturar	Dans som verktøy for å lære om kulturer	Utvikle egenidentitet	Samfunns- perspektiv
4	Utføre grunnleggjande rørsler som å krype, gå, springe, hinke, satse, lande, vende og rulle i fri utfolding og organiserte aktivitet	Kroppsleg utvikling gjennom grunnleggjande bevegelser	Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv



5	Avlevere, ta i mot og leike med ulike balltypar og vere med i enkle ballspel	Kroppslig utvikling gjennom bruk av ball	Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
---	--	--	-----------------------	--------------------

## 8.4 Vedlegg 4 – Beskrivelse av danning: Generell del LK06

(Kunnskapsdepartementet, 2015a)

Side	Meningsbærende enheter	Kondensering	Kategori	Tema
5	Utviklinga av identiteten åt kvar einskild skjer ved at ein lever seg inn i nedarva veremåtar, normer og uttryksformer Opplæringa skal derfor ta vare på og utdjupe den kjennskapen elevane har til nasjonale og lokale tradisjonar - den heimlege historia og dei særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verda	Hver enkeltes identitetsutvikling foregår gjennom ulike erfaringer. Opplæringa skal ta vare på, og utvikle elevenes kunnskap om nasjonale og lokale verdier og holdninger	Utvikle egenidentitet	Individ-perspektiv
5	Utdanninga skal øve opp evna til samarbeid mellom personar og grupper som er ulike. Men ho må også gjere dei konflikhtar tydelege som kan ligge i møtet mellom ulike kulturar	Utdanning skal øve opp evnen til samarbeid mellom ulike mennesker, men samtidig tydeliggjøre konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Samfunns-perspektiv

6	Oppfostringa skal fremje både lojalitet til det nedarva og lyst til å bryte nytt land. Da må ho gi både praktisk tame og innsikt - trene både hand og ånd	Opplæringen skal fremme ønsket om å bevare det tradisjonelle, samt lære nytt. Skal gi praktisk innsikt og ferdigheter.	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
6	Oppfostringa skal gi elevane lyst på livet, mot til å gå laus på det og ønske om å bruke og utvikle vidare det dei lærer	Oppdragelsen skal gi elevene livsgnist til å følge drømmene sine	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
6	Opplæringa skal møte barn, unge og vaksne på deira eigne vilkår og samtidig føre dei inn i grenseland der dei kan lære nytt ved å opne sinn og prøve evner	Elevene må møtes på sine egne vilkår, og samtidig presses til å prøve nye ting	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
6	Mykje av det dei lærer, hentar dei ved å ta etter eldre barn og dei vaksne; ved det blir dei sosiale. Dei utviklar sine skapande evner til å tenkje, tale, skrive, handle og føle ved å bli innlemma i dei vaksne si verd og tileigne seg deira dugleik.	Barn lærer mye av eldre barn og vaksne. De utvikler sine skapande evner til å tenke, snakke, skrive, handle og føle ved å bli inkludert i de voksenes verden	Læring som sammenhengende prosess	Individperspektiv

6	Nyfikna åt barn er eit førebilete for alle som skal utvikle seg og lære, og ein del av den barnekulturen som har ein eigenverdi skolen må verne om og gjere bruk av i opplæringa - fordi barn også i stor monn lærer av kvarandre.	Barns nysgjerrighet må benyttes som verktøy (også ivaretas) i opplæringa, da en kan lære masse av hverandre	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
7	Undervisninga må derfor leggjast slik opp at elevar og lærlingar sjølve kan vere med og vidareutvikle praksis og hente inn ny kunnskap.	Undervisningen må legges opp slik at elever kan være med å vidareutvikle den, samt hente inn ny kunnskap	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
8	Å øve tame, for både kunst og sport, gir sans for disiplin, syn for eige verd og verdsetjing av andres innsats. Å mestre gjennom strev, å øve følsemd og evne til å uttrykkje kjensler kan ein oppnå både i leik og virke, i glede og alvor	Øving av ferdigheter i kunst og sport, disiplin, syn på egen verdi og verdi av andres innsats. Å mestre gjennom hard jobbing og evne til å uttrykke følelser kan man oppnå i både leik og hverdag	Læring som sammenhengende prosess  Utvikle egenidentitet	Helhetlig læringsperspektiv
9	Målet for undervisninga er å trene elevane både til å kombinere og å analysere - å utvikle både fantasi og skepsis	Undervisningens mål er å benytte både fantasi og skepsis i læringssammenheng.	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv

	slik at røynsle kan omsetjast til innsikt.	Erfaring → innsikt		
9	Utdanninga må medverke til solid kunnskap, men også til at elevane kan få forståing av dei avgrensingar som rådande tenkjemåtar alltid vil ha, og av at etablerte tankebygningar kan stengje for ny innsikt.	Utdanningen må gi elevane kunnskap, men også gi de forståelse for at etablerte tankemåter kan stenge for ny innsikt	Skolen/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv
10	Det er ein vesentleg del av allmenndanninga å kjenne vår teknologiske, kulturelle arv	Kjennskap til vår teknologiske, kulturelle arv, er en vesentlig del av allmenndanningen	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
10	Opplæringa har ikkje berre eigenverdi for eleven, men har også som mål å førebu dei unge til å ta på seg dei oppgåvene som høyrer arbeidslivet og samfunnslivet til	Opplæringen skal ikke bare ha egenverdi for eleven, men også forberede elevane til å ta på seg oppgaver som hører arbeidsliv og samfunnsliv til	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
10	God undervisning skal gi elevane erfaring for å lukkast i sitt arbeid, gi tru på egne evner og utvikle ansvar for eiga læring og eige liv.	God undervisning gir erfaringer som bedrer selvbilde og utvikler ansvar for egen læring	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv

12	Læreren må bruke både mangfaldet i elevgivnadene, variasjonen i klassen og breidda i skolen som ressurs for alle si utvikling og allsidig utvikling.	Læreren må bruke elevmangfoldet i klassen som en ressurs for å gi en allsidig utvikling	Skolens/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsperspektiv
12	Skolen skal gi brei førebuing for livet - for samvirke og samhald i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv	Skolen skal forberede elevene på livet i samfunnet	Medvirke i fellesskapet  Utvikle egenidentitet	Samfunns- perspektiv
12	Dei unge må gradvis få auka ansvar for opplegg og gjennomføring av eiga læring - og dei må ta ansvar for eiga åtferd og eigen veremåte.	Barna må gradvis få økt ansvar for gjennomføring av egen læring, og ta ansvar for egen atferd og væremåte	Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv
12	Skolen må derfor i heile si verksemd ha blikket vendt både mot neste trinn og å ruste elevane for meir og meir å ta del i vaksenverda, og mot dei føresetnadene den einskilde eleven kjem med.	Skolen som virksomhet må være fremoverrettet, for å ruste elevane til et liv i fremtiden, uavhengig forutsetninger	Skolens/lærerens faglige kompetanse	Samfunns- perspektiv

15	<p>Opplæringa skal gi god allmenndanning. Det er ein føresetnad for heilskapleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band. Og det er ein føresetnad for å kunne velje utdanning og seinare skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhug.</p>	<p>Opplæringen skal gi god allmenndanning. Det er en forutsetning for personlighetsutvikling og mellommenneskelige bånd. Det er også viktig når elevene skal velge utdanning og jobb senere</p>	<p>Skolens/lærerens faglige kompetanse</p>	<p>Samfunns- perspektiv</p>
	<p>God allmenndanning vil seie tileigning av:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv</li> <li>- Kunnskap og modnad til å møte livet - praktisk, sosialt og personleg</li> <li>- Eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer</li> </ul>	<p>Definisjon på «god» allmenndanning</p>	<p>Skolens/lærerens faglige kompetanse</p> <p>Utvikle egenidentitet</p> <p>Læring som sammenhengende prosess</p>	<p>Helhetlig lærings- perspektiv</p>

	<p>det rikt og spennande for dei å leve samen</p>			
16	<p>Det er ein sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståing og fortolkning må vere felles for folket - må vere ein del av den allmenne danninga - om det ikkje skal oppstå kompetanseforskjellar som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikskapar</p>	<p>En felles forståelse og fortolkning er en viktig del av allmenndanningen, for at det ikke skal oppstå kompetanseforskjeller og sosiale ulikheter</p>	<p>Læring som sammenhengende prosess</p>	<p>Helhetlig læringsperspektiv</p>
17	<p>Opplæringa har ei hovudrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen - den danninga alle må vere fortrulege med om samfunnet skal bli verande demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringa må derfor gi godt høve til samanhengande oppbygging av</p>	<p>Hovedrollen til opplæringen er å formidle en felles bakgrunnsinformasjon, som skal fungere som danning alle er fortrolige med, for at samfunnet skal være demokratisk. Opplæringa må gi anledning for å bygge opp kunnskaper, ferdigheter og holdninger</p>	<p>Utvikle egenidentitet</p> <p>Læring som sammenhengende prosess</p>	<p>Helhetlig læringsperspektiv</p>

	kunnskapar, dugleikar og haldningar			
17	Dei vaksne som lever og dei unge som veks opp i dag, må få vidsyn og innsyn som rustar dei til å medverke til slikt sams strev - og særleg det som kan hjelpe verdas fattige folk	Både voksne og barn må få innsyn som gjør de motivert til å hjelpe andre	Medvirke i felleskapet	Samfunns- perspektiv
17	God allmenndanning skal medverke til nasjonal identitet og solidaritet, ved å gi eit felles preg forankra i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn	God allmenndanning skal medvirke til nasjonal identitet og solidaritet, og en felles følelse på tvers av lokalsamfunn	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig lærings- perspektiv
18	God allmenndanning viser korleis utviklinga av dugleik, innsikt og kunnskap er noko av det mest fantastiske menneske har lært å gjere saman - historisk og globalt. Ho styrkjer evner og haldningar som gir samfunnet rikare sjansar til vokster i framtida	God allmenndanning viser hvordan utvikling av ferdigheter og kunnskap er det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre sammen. Det gir samfunnet større sjanse for å utvikle seg i fremtiden	Læring som sammenhengende prosess	Samfunns- perspektiv
18	Personlege evner og identitet utviklar seg i samspelet med andre -	Personlig identitet og evner utvikler seg i	Utvikle egenidentitet	Samfunns- perspektiv



	mennesket blir forma av omgivnadene samtidig som det er med på å forme dei.	samspill med andre og omgivelsene rundt	Medvirke i fellesskapet	
18	Han må organiserast slik at det elevane gjer, får verknader for andre, og slik at dei kan lære av verknadene av egne avgjerder	Undervisningen må organiseres slik at det elevene gjør, får konsekvenser for andre, slik at de kan lære av egne avgjørelser	Skolens/lærerens faglige kompetanse	Individ-perspektiv
19	Elevar bør ta del i eit breitt spekter av aktivitetar, der alle får plikter for arbeidsfellesskapet: Øving i å tre fram for andre, presentere eit syn, leggje planar, setje dei i verk og gjennomføre eit opplegg.	Elevene bør være med i ulike læringsarenaer, hvor en får ansvar for fellesskapet. Som å planlegge, legge frem og gjennomføre et eget opplegg	Utvikle egenidentitet  Medvirke i fellesskapet	Helhetlig lærings-perspektiv
19	Det inneber at elevane frå første dag i skolen - og stadig meir med aukande alder - må få plikter og givast ansvar, ikkje berre for eigen flid og framgang, men også andsynes andre elevar og medlemmene i skolefellesskapet elles. Formålet med dette er å	Elevene må gis ansvar og plikter, ikke bare for egen del, men også for medelevene. Dette skal være med på å utvikle elevenes empati og gi de praksis i å vurdere sosiale situasjoner	Læring som sammenhengende prosess  Medvirke i fellesskapet  Utvikle egenidentitet	Helhetlig lærings-perspektiv

	utvikle innlevingsevne og følsemd for andre, å gi praksis i å vurdere sosiale situasjonar og å fremje ansvar for andres tarv.			
19	Å vere med og utvikle eit sosialt fellesskap medverkar til personleg vokster, særleg når det krev samarbeid mellom menneske på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressursar.	Deltakelse i utviklingen av et sosialt fellesskap, gir personlig utvikling, spesielt i samspill på tvers av trinn eller resurser	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
19	Dei bør komme i vane med å ta ansvar i samfunnet i dag, som førebuing til å ta del i det i morgon	Elevene må lære å ta ansvar for samfunnet i dag, som forberedelse til å ta vare på det i fremtiden	Læring som sammenhengende prosess  Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv
19	Alle har eit felles ansvar for eit læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring.	Alle har et felles ansvar for et godt læringsmiljø og gjensidig respekt	Medvirke i fellesskapet	Samfuns- perspektiv
20	I eit heile må opplæringa rettast også mot dei personlege eigenskapane ein ønskjer å utvikle, og ikkje berre mot faginnhald.	Opplæringen må rettes mot personlig eigenskaper man vil utvikle, ikke bare mot faglig innhold	Skolens/lærerens faglige kompetanse  Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv

21	Teknologisk kunnskap er ein del av allmenndanninga - nyfikne etter å forstå dei som har levd og skapt før oss, og kraft til å trengje inn i eigen natur og naturen omkring.	Teknologisk kunnskap er en del av allmenndanningen, man må være nysgjerrig på det som har skjedd tidligere	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsprosess
22	Undervisninga må vekkje deira tru på at solidarisk handling og felles innsats kan løyse dei store globale problema. Samtidig må opplæringa fremje glede over fysisk aktivitet og naturens stordom, over å leve i eit vakkert land, over linjer i landskap og veksling i årstider.	Undervisningen må vekke elevenes tro på solidariske handlinger og felles innsats kan løse store globale problem. Opplæringen må også fremme glede over fysisk aktivitet og natur	Medvirke i fellesskapet  Skolens/lærerens faglige kompetanse	Samfunns- perspektiv
23	Man skal målbere det moralske fellesgodset og omtanken for andre i vår kultur - og gi evne til å stikke eigen kurs	På den ene siden ha omtanke og forståelse for andre, samtidig som man kan tenke på seg selv	Utvikle egenidentitet	Individ- perspektiv
23	Utvikle sjølvstendige og uavhengie personlegdommar - og evne til å verke og arbeide i lag.	Elevene skal utvikle selvstendige personligheter og evne til samarbeid	Utvikle egenidentitet  Medvirke i fellesskapet	Individ- perspektiv
23	Framelske særpreget hos den einskilde, dei	Nestekjærighet og forståelse for at ingen	Medvirke i fellesskapet	Samfunns- perspektiv

	forskjellar som gjer kvart individ til eit fond for andre - og å formidle dei felles kunnskapar og dugleikar som gjer at vi kan fungere lett med andre og saman medverke til at samfunnet veks	er like, finne felles kunnskaper og egenskaper for å samspille med andre og bidra til vekst i samfunnet		
23	Gi rom for barns kultur og unges stil - og ruste dei til å gå inn og ta ansvar i vaksenverda.	Gi rom for barns kultur og samtidig ruste de for å ta ansvar i den voksne verden	Skolens/lærerens faglige kompetanse	Helhetlig læringsprosess
23	Skape respekt for kjensgjerningar og sakleg argumentasjon - og øve opp kritisk sans til å gå laus på gjengs tenking, innarbeidde førestellingar og eksisterande ordningar.	Respekt for saklig argumentasjon og satte svar, kritisk sans for tenking og evnen til å utfordre eksisterende ordninger.	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
24	Skape respekt for andres innsats og audmykt for andres bragder - og tru nok på seg sjølv til å våge å mislukkast.	Skolen skal fremme respekt for andres innsats og tru nok på seg selv til å tørre å mislykkes	Skolens/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Helhetlig læringsprosess
24	Oppgåva er allsidig utvikling av evner og eigenart: til å handle moralsk, til å skape og verke, til å	Elevene skal utvikle evner og karakter til å handle moralsk, skape og virke, arbeide sammen og i harmoni med naturen	Utvikle egenidentitet	Individperspektiv

	arbeide saman og i harmoni med naturen.			
24	Opplæringa skal medvirke til ei karakterdanning som gir den einkilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.	Opplæringa skal medvirke til en karakterdanning som gir kraft til å ta hand om eget liv, pliktfølelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet	Skolens/lærerens faglige kompetanse  Utvikle egenidentitet	Individperspektiv
24	Opplæringa skal fremje moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verd dei lever i.	Opplæringa skal fremme moralsk og kritisk ansvar for samfunnet og verden de lever i	Medvirke i fellesskapet	Samfunnspektiv
24	Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einkilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling.	Sluttmålet til opplæringa er at den enkelte skal oppleve selvsrealisering, som gagnar fellesskapet, en skal bli del av samfunnet i stadig utvikling	Utvikle egenidentitet  Medvirke i fellesskapet	Samfunnspektiv

## 9.0 Samarbeidskontrakt

### Kontrakt for samarbeid

Vi har fordelt arbeidet rettferdig mellom oss, og senere sett gjennom og samarbeidet om alle delene av oppgaven. Vi har i stor grad vært sammen på skolen under hele skriveprosessen.

Vi er enige at vi har likeverdige bidrag til oppgaven.

Arne Gotvassli

Bergen 14. mai

Jonas Nilsen