

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Ellen Kristine Kordal Husum

Masteroppgave
(Allmenn-)dannelse i kroppsøving
- En systematisk litteraturstudie

(Allgemein-)Bildung in Physical Education – A systematic literature review

Antall ord: 25 113

Master i kroppsøving og idrett

2020

Forord

Det føles nesten surrealistisk å være ved veis ende med denne masteroppgaven. Det markerer ikke bare slutten på oppgaven, men også slutten på fem år som student på Høgskolen i Innlandet. Alt jeg har lært, alle vennene jeg har fått og alt jeg har fått oppleve og erfare, blir med videre i livet som gode minner og verktøy til å mestre det som kommer. Etter fem år sitter jeg igjen med så mye mer enn bare en mastergrad, og jeg overbevist om at studietiden min har gjort meg til et mer 'egnet' og 'dannet' menneske, og ikke minst kroppøvlingslærer.

Jeg vil starte med å takke mine kjære klassekamerater og studievenninner, da spesielt Jenny, Julie og Gina. Våre faste arbeidsrutiner, lange lunsjer og morsomme samtaler har vært gull verdt i et ellers ensomt masterarbeid. Jeg vil takke alle ansatte på høgskolebiblioteket i Elverum for all tid og arbeid dere har lagt ned for å hjelpe meg å få tak i all litteraturen jeg trengte til dette masterprosjektet. Jeg vil takke alle lærerne på masterteamet. Dere har hver og en bidratt med hodebry og frustrasjon, men mest av alt lærerike forelesninger, reflekterte diskusjoner og mye moro over to år. Jeg vil også takke familien og samboeren min. Takk for at dere har heiet meg opp og frem da jeg har trengt det, at dere har gledet dere over mine prestasjoner, og ikke minst gitt meg iskrem og en klapp på skulderen på tunge dager. Interessen dere viser for at jeg skal lykkes, til tross for at dere aldri helt har skjønt hvem 'han der Klafki' er, har gitt meg en enorm stå-på-vilje. Jeg vil også rette en ekstra takk til Sara, Mirna, Hildegunn og mamma som har bidratt med å lese korrektur på oppgaven.

Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg få takke min veileder Øyvind Førland Standal. Du har med din enorme ro og brede kunnskap hele tiden bidratt med å gi meg den trygghet jeg har trengt i arbeidet med denne oppgaven. Takk for at du har vært kun en telefonsamtale unna da spørsmålene har vært mange, og takk for alle lærerike, inspirerende og gode samtaler. Du har vært uvurderlig i denne prosessen.

Elverum, 01.06.20

Ellen Kristine Kordal Husum

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	5
1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	8
1.2 PROBLEMSTILLING	10
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	10
2. TEORI	11
2.1 ARNOLDS LÆRINGSDIMENSJONER	11
2.1.1 <i>En kroppsliggjort forståelse av læring</i>	12
2.1.2 <i>Arnolds tre dimensjoner</i>	13
2.2 KLAFKIS KATEGORIALE DANNELSE.....	15
2.2.1 <i>All undervisning er dannelse</i>	16
2.2.2 <i>Dannelse er også allmenndannelse</i>	17
2.2.3 <i>Material- og formal dannelse</i>	18
2.2.4 <i>Kategorial dannelse</i>	21
2.3 ANALYTISK RAMMEVERK	22
2.3.1 <i>Begrunnelse 1: eksterne verdier og elevsiden av dannelse</i>	24
2.3.2 <i>Begrunnelse 2: interne verdier og elevsiden av dannelse</i>	24
2.3.3 <i>Begrunnelse 3: intern verdi og innholdssiden av dannelse</i>	25
2.3.4 <i>Begrunnelse 4: ekstern verdi og innholdssiden av dannelse</i>	26
3. METODE	27
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSTILNÆRMING	27
3.2 SYSTEMATISK LITTERATURSTUDIE.....	28
3.3 INKLUSJONS- OG EKSKLUSJONSKRITERIER.....	30
3.4 SYSTEMATISK LITTERATURSØK	32
3.4.1 <i>Innledende søk i litteraturen</i>	32
3.4.2 <i>Databasesøk</i>	33
3.4.3 <i>Manuelle søk</i>	34
3.5 UTVELGELSE AV LITTERATUR	34
3.5.1 <i>Dokumentasjon av utvelgelsesprosessen</i>	35

3.6	DATAANALYSE.....	39
3.7	ETISKE RETNINGSLINJER	40
4.	RESULTAT OG DISKUSJON	41
4.1	OVERSIKT OVER DEN INKLUDERTE LITTERATUREN	41
4.2	DANNELSESPØRSMÅLET ER ET SAMFUNNSSPØRSMÅL	42
4.2.1	<i>Et forpliktende fellesskap</i>	<i>43</i>
4.2.2	<i>Produserende – ikke reproduserende.....</i>	<i>46</i>
4.3	(ALLMENN-)DANNELSEN AV DET SOSIALE MENNESKET	49
4.3.1	<i>Språket som en forutsetning for dannelse</i>	<i>49</i>
4.3.2	<i>Sosial kompetanse og kommunikasjon som nytteverdi</i>	<i>52</i>
4.4	FRILUFTLIV SOM DANNELSESFERD	54
4.4.1	<i>En dialektikk mellom opplevelser og erfaringer</i>	<i>55</i>
4.4.2	<i>Egenverdi som en forutsetning for verdiorientering</i>	<i>58</i>
4.5	FYSISK-MOTORISK FERDIGHET SOM EGENVERDI	62
4.5.1	<i>Eleven og dens væren-i-verden.....</i>	<i>63</i>
4.5.2	<i>En individuell mening som grunnlag for dannelse</i>	<i>65</i>
5.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	68
5.1	OVERORDNET DRØFING	68
5.2	DRØFTING AV METODISKE VALG	72
5.3	VIDERE FORSKNING	73
	LITTERATURLISTE.....	75
6.	VEDLEGG 1: OVERSIKT OVER INKLUDERT LITTERATUR	82

Norsk sammendrag

Allmenndannelsesbegrepet har lenge blitt løftet opp og frem som en del av kroppsøvfingsfagets legitimitet og formål. Men hva innebærer egentlig allmenndannelse og dannelse? Gurholt og Steinsholt (2010, s. 14) påpeker hvordan dannelse er et begrep som til stadighet dukker opp i utdanningspolitiske dokumenter, men som ikke virker til å ha en presis tilhørende forklaring. Jeg stiller meg derfor spørrende til hva disse begrepene, allmenndannelse og dannelse, egentlig innebærer i kroppsøvfingsfaget.

Gjennom en litteraturstudie sikter jeg mot å besvare problemstillingen: «*Hvordan forstås (allmenn-)dannelse i kroppsøvfingslitteraturen?*». Totalt 24 artikler/bøker er med på å belyse (allmenn-)dannelse som begrep i en kroppsøvfingskontekst. Litteraturen er utelukkende norsk, svensk og dansk. For å besvare problemstillingen analyseres litteraturen gjennom et teoridrevet analytisk rammeverk. Dette analytiske rammeverket benytter seg av Klafkis kategoriale danningsteori, og dens materiale og formale danning, samt Arnolds forståelse av læring i, om og gjennom bevegelse.

Gjennom det analytiske arbeidet med kroppsøvfingslitteraturen og mine hovedfunn, forstås (allmenn-)dannelse i faget som en individuell, så vel som en fellesmenneskelig, sosial og kulturell prosess. Litteraturen peker på hvordan elevens egenverdi og selvstendige væren i bevegelse forstås som dannende, men poengterer at eleven aldri vil være helt fristilt fra et kulturelt og historisk innhold, noe som dermed er med på å utgjøre forståelsen av (allmenn-)dannelsen av eleven i faget. (Allmenn-)dannelsen av eleven forstås i denne studien som å komme både kroppsøvfingsfaget og eleven til gode, samtidig som kroppsøvfingsfaget forstås som et utgangspunkt for å diskutere bredere emner, og dermed bidrar til å tjene samfunn og fellesmenneskelige interesser.

Nøkkelord: Allmenndannelse, dannelse, kroppsøving, material dannelse, formal dannelse, kategoriale dannelse, innhold, elev, intern verdi, ekstern verdi.

1. Innledning

“Nå er det bevist – vi er skoletapere [...] Det er som å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje”, uttalte vår egen utdanningsminister, Kristin Clemet, på pressekonferansen etter at PISA-rangeringene ble presentert i desember 2001 (Sjøberg, 2015, s. 7). PISA-resultatene blir av media, politikere, skole og samfunnet generelt raskt oppfattet som et gyldig mål for skolens kvalitet. Dette bidrar til økt fokus på alt som kan måles og tallfestes (Sjøberg, 2015, s. 8). Med dette har PISA, gjennom sin globale og unike posisjon, fått lov til å definere hvilken kunnskap som er viktig (Serder & Ideland, 2015, s. 132). Som følge av PISA ble det grobunn for reformering av utdanningssystemet; Kunnskapsløftet, ny læreplan (LK06), nasjonale prøver, mål- og resultatstyring med krav om evaluering, rapportering og dokumentasjon (Sjøberg, 2015, s. 7). Dette medførte en neglisjering av de fag som ikke var/er gjeldende i PISA-undersøkelsen, samt de kvaliteter og egenskaper hos elevene som ikke kan måles eller tallfestes (Sjøberg, 2015, s. 8).

Ommundsen (2008, s. 194) skriver frem at Clemets gjenreisning av kunnskapsskolen forsterket marginaliseringen av kroppsøvingfaget. Undersøkelsens fokus på naturfag, lesing og matematikk som prioriterte ferdigheter og kunnskaper inn mot fremtiden, går på bekostning av de praktisk-estetiske fagene, som tidligere har blitt ansett for å bidra med høyt prioriterte evner hos individet og elevgruppens utvikling som helhet (Serder & Ideland, 2015, s. 132). Ommundsen (2008, s. 195) mener kroppsøving nå i større grad blir praktisert som et instrumentalistisk begrunnet fag, med mål og eksterne ønsker som ligner mer på mulige konsekvenser enn kjerneverdier ved faget. Blant annet kritiserer Standal og Aggerholm (2016, s.277) hvordan kroppsøvingfagets fokus på innlæring av et sett grunnleggende teknikker i ulike idretter bidrar til at faget forstås og undervises som et aktivitetsfag. De henviser til Kretchmar (2006, s.349), som mener at dette er en slags «easystreet» gjennomføring av kroppsøvingfaget.

Det blir også pekt i retning av at kroppsøvingfaget kan stå i fare for å bli marginalisert til et helsefag. Ved ensidig fokus på helse eller idrettsteknikker kan man komme til å tape av syne fagets dannelsesfunksjon, og dermed føre til at faget marginaliseres, og i verste fall mister sin plass i skolen (Ommundsen, 2008, s.194; Ommundsen, 2013, s.5; Quennerstedt, 2019, s.612). Det menes ikke med dette at unge mennesker ikke lærer noe i de overnevnte tilnærmingene til faget, med fokus på helse og/eller idrettsteknikker, det er heller et spørsmål hvorvidt

kroppsøving praktisert på denne måten fører til danning av og for elevene (Quennerstedt, 2019, s. 613).

I en nasjonal kvantitativ kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen, stilles det spørsmål angående elevers oppfattelse av hva de blir vurdert etter i faget (Moen, Westlie, Bjørke & Brattlie, 2018, s.75). Funnene underbygger at målbare ferdigheter og tallfestede resultater er med på å grunnngi karakterer på elevers kompetanse, og at elevene opplever at deres observerbare - og målbare kompetanse er det som vektlegges.

[...] Videre viser resultatene at kun en lærer oppgir at fysiske tester vektlegges «i stor grad» ved karaktersetning, men tallene viser likevel at noen lærere bruker tester i sitt vurderingsarbeid i faget. Resultatene viser også at relativt mange elever (seks av ti) er helt eller litt enige i at fysiske tester blir lagt til grunn for vurderingen. (Moen et al., 2018, s.75).

Dette kan vise til at faget som en konsekvens av Clemets mål- og resultatorienterte skolepolitikk bidrar til at «den observerbare atferd», og det som kan tallfestes og dokumenteres, er det som danner grunnlaget for hva kroppsøvfingsfagets utbytte og formål er blant meningmenn. Vurderingsproblematikken i faget skal jeg overlate til andre å forske på, men jeg mener her at en aktualisering av emnets vurderingspraksis bidrar med et konkret bilde rundt forvirringen av fagets formål og læringspotensialer, samt hvordan det skal forstås og undervises. Säfvenbom (2010, s. 168) mener at kroppsøvfingsfaget må starte søken etter en frigjøring fra både idrettens prestasjonsfokus, det medisinske helseperspektivet og andre dominerende instrumentelle begrunnelser for faget, dette gjennom å granske oss selv og premissene som styrer faget. Om vi ender opp med å gjennomføre trening, testing og vurdering på tross av at vi ser det ikke bidrar til noe godt for eleven, har vi kanskje mistet fotfestet i fagets formål (Säfvenbom, 2010, s. 168).

Er det sånn at skolen, og kroppsøvfingsfaget, er blitt for opphengt i å være effektive og målorienterte? Hva med kvaliteter som skaper glede, kritisk tenkning, sosialt samspill, demokratiske verdier og andre ikke-målbare verdier festet til læreplaner og kunnskapsløfter? (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Skal dannende verdier ved opplæringen, som utgjør skolens samfunnsmandat, nedprioriteres for å nyttiggjøre kunnskap og ferdigheter som senere kan brukes til å skape høyteknologiske jobber på et globalt vekstmarked? (Sjøberg, 2015. s. 8; Serder & Ideland, 2015, s. 132). Dannelseperspektivet ved kroppsøvfingsfaget fordrer om en refleksjon over hva som skal anses som prestasjoner i faget (Engebretsen, 2016, s. 112), og kroppsøvfingsfeltet higer etter en mer relativistisk forståelse av hva kompetanse er (Nyberg &

Larsson, 2014, s. 125; Säfvenbom, 2010, s. 168). Jeg spør; hva med de kvaliteter og egenskaper hos elevene som ikke kan måles?

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Ludviksen-utvalget la i 2015 frem en rapport kalt «Fremtidens skole» (NOU 2015:8). I denne rapporten presiseres det at skolen har et samfunnsmandat. Et mandat kan defineres som et oppdrag eller verv, i skolens tilfelle; et pålagt oppdrag fra samfunnet (mandat, u.å). Dette mandatet innebærer at skolen skal være en dannende institusjon, hvor elevene blant annet skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem til fungerende mennesker i det samfunnet de skal ta del i (NOU 2015:8, s. 19). De siste årene har man i Norge sett dannelsesbegrepet bli belyst gjennom lærebøker og litteratur for ulike utdanninger og fagfelt (Karlsen, 2015, s. 25). Særlig i kroppsøvningsfaget virker fagfolk til å ha trukket begrepet tett mot sitt bryst på grunn av dets bidrag til å styrke fagets posisjon i skolen. «[...] Dannelsesperspektivet har opparbeidet seg en stadig sterkere posisjon i kroppsøvningsfaget de senere årene» (Møller, 2016, s. 166). I frykt for at faget skal anses utelukkende som et aktivitets- og helsefag, har begrepet bidratt med å støtte opp om faget som nettopp et dannelses- og læringsfag.

Siden revideringen av LK06, i 2012, har man i kroppsøvningsfaget forholdt seg til et overordnet formål ved faget, som har tatt for seg fagets verdier og ønskede konsekvenser ved undervisningen: «Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Noe man er nødt til å spørre seg, uansett fagfelt i skolen, er: i hvilken retning beveger faget seg da den nye læreplanen trer i kraft? Dette er ekstra aktuelt da vi nå står midt i staffettvekslingen mellom LK06 og LK20. Den nye læreplanen i kroppsøving vil sammen med læreplaner for alle andre fag, samt generell del av læreplanen, gradvis innføres i skolen fra skolestart i august 2020. Innen august 2022 er hele den norske grunn- og videregående skole praktisert på grunnlag av LK20 og dens kompetansemål og verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I den nye læreplanen er formuleringen av fagets formål annerledes: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Allmenndannelsesbegrepet er ikke lenger en del av formålets fundamentale og innledende setning.

Men hva er egentlig allmenndannelse og dannelse? Gurholt og Steinsholt (2010, s. 14) tar for seg dannelsesbegrepet innledende i sin bok *Aktive liv*. De påpeker hvordan dannelse er et begrep som til stadighet dukker opp i utdanningspolitiske dokumenter, men som ikke virker til å ha en presis tilhørende forklaring eller definisjon. Karlsen (2015, s. 25) mener en utfordring ved begrepene er hvordan de hele tiden blir brukt til å dekke ulike aspekt ved det Klafki omtaler som en komplisert prosess. Ved et lite dykk ned i litteraturen er det ikke mangel på formeninger om hva begrepene skal innebefatte, men de oppleves ofte som alt annet enn ensbetydende og definerte. Sitatene og forklaringene virker til å romantisere menneskelig eksistens, og kunne i mine øyne passet like godt inn i en diktbok som i et pedagogisk tidsskrift. Blant annet uttaler von Oettingen (2018, s. 13, egen oversettelse) dette; «Dannelse er å forstå seg selv og samtidig være en del av noe større». Filosofen Ellen Kelly uttaler med sin klassiske formulering at; “Dannelse er det vi sitter igjen med etter at vi har glemt det vi har lært” (Sæle, 2017, s.15). Sæle (2017, s. 15) skiller mellom å forklare allmenndannelse som “et minstemål av dannelse” som alle samfunnsborgere burde ha tilegnet seg, for så å definere dannelse med å være språklig synonymt med å lage, forme, oppdra mennesket på en aktiv måte. Men hva er og hvor stor er denne delen av noe større som mennesket skal utgjøre? Hva skal mennesker lages og formes til? Og hva er tommelfingerregelen for hva som regnes som minstemål av å formes og lages til noe større? Spørsmålene er mange og dumme, og alt jeg foreløpig har fått til svar av de store filosofer og kloke pedagoger er langt fra oppklarende.

Doseth (2011, s. 13) mener man må tilbake til den greske antikken for å finne selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. Hun viser til *paideia*, som heller ikke lett lar seg definere (Doseth, 2011, s. 13). Innenfor forståelsen av *paideia* vektla Aristoteles *arete* (dyd), *logos* (viten, språk, tanke, forklaring), *techne* (praktisk «kunnen»), *phronesis* (klokskap), *mimesis* (imitasjon, etterligning), *paradeigma* (standard, mønster) og *episteme* (viten) som avgjørende faktorer for å nå et *telos* (mål) (Doseth, 2011, s. 14 og 15; Sæle, Hallås, Løtveit & Riise, 2016, s. 20). Alle disse ordene er «helt greske» for de fleste, og bidrar kanskje heller ikke på norsk med noen dypere forståelse eller klargjøring av hva dannelse, eller *paideia*, er og innebærer. Det gir derimot et tydelig bilde av en kompleks side ved menneskelig eksistens og utvikling, eller som Klafki kaller det; en komplisert prosess (Karlsen, 2015, s. 25).

Sørensen (2013) presiserer at det nettopp er disse mange perspektivene på dannelsesbegrepet som gjør forståelsen vanskelig. I tråd med forvirringen rundt begrepets betydning, samt begrepets manglende tilstedeværelse i den nye læreplanen i kroppsøving, ser jeg behovet for

å belyse (allmenn-)dannelsesbegrepet i kroppsøvfingsfaget. De overnevnte debattene, egen interesse, samt mangelen på forskning og svar har inspirert meg til å undersøke hvilke perspektiv, refleksjoner og forståelser kroppsøvfingslitteraturen har da det kommer til allmenndannelse-/dannelsesbegrepet i faget.

1.2 Problemstilling

Studien sikter på å belyse problemstillingen:

Hvordan forstås (allmenn-)dannelse i kroppsøvfingslitteraturen?

Hensikten med denne studien er å finne ut hvordan (allmenn-)dannelse i kroppsøving forstås av kroppsøvfingslitteraturen.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp av fem kapitler. Etter denne innledningen, samt presentasjon av problemområde og problemstilling, starter jeg med å presentere det teoretiske bakteppet for denne studien. Her skriver jeg frem Peter J. Arnolds kroppslogiske forståelse av læring og Wolfgang Klafkis dannelses teori. Sammen danner disse grunnlaget i Aggerholm og Standals (2018) analytiske rammeverk som jeg skal benytte i min oppgave. Metodekapittelet vil jeg benytte til å presentere og begrunne mitt valg av metode, samt beskrive og dokumentere den praktiske gjennomføringen av studien for å forsikre om forskningens troverdighet. Jeg har så valgt å slå sammen resultater og diskusjon i et kapittel, da jeg anser dette som mest hensiktsmessig for å best mulig kunne presentere mine funn. Her vil jeg presentere de hovedfunn fra kroppsøvfingslitteraturen som har kommet frem ved bruk av det analytiske rammeverket gjennom henvisninger og sitater fra empirien, samt belyse og diskutere funnene ved hjelp av det valgte teoretiske grunnlaget og det analytiske rammeverket. I den overordna og avsluttende drøftingen vil studiens sentrale funn, mine metodiske valg og andre sentrale momenter bli oppsummert.

2. Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere det teoretiske bakteppet, bestående av Peter J. Arnolds læringsdimensjoner og Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesteori. Til sammen utgjør disse et analytisk rammeverk, som er mitt verktøy til å orientere meg i hvordan den systematisk utvalgte kroppsøvingslitteraturen forstår (allmenn-)dannelse. Klafki bidrar her med å direkte belyse (allmenn-)dannelsen i en didaktisk kontekst. Arnold benyttes i min studie på bakgrunn av hans kroppsøvingssteoretiske bidrag, som i norsk sammenheng blir knyttet til (allmenn-)dannelse som legitimeringsgrunn i faget.

2.1 Arnolds læringsdimensjoner

Peter J. Arnold var en skotsk kroppsøvingsfilosof. Han var kritisk til hvordan kroppsøvingsfaget og kroppsøvingspedagoger ikke virket til å ha noen klar formening om hva som skulle være *educative*¹ ved faget. Gjennom sin tredimensjonale modell²; ‘The concept of movement in relation to education and schooling’, introduserte han kroppsøvingsfagfeltet for sin forståelse av læring *i, om og gjennom* bevegelse (Arnold, 1991, s. 66). Han søkte med dette etter et skille mellom de instrumentelle/eksternt begrunnede verdiene og de interne verdiene ved faget. Selv mente han, som det tydelig kommer frem i hans teoretiske arbeid, at aktivitetene som gjennomføres i faget må ha en tilstrekkelig egenverdi når det gjelder kunnskap og forståelse, sånn at faget/aktiviteten har en verdi i seg selv, ikke kun for å tjene eksterne formål (Arnold, 1991, s. 67). I min oppgave benytter jeg Arnolds læring *i, om og gjennom* bevegelse, forstått som interne og eksterne verdier, som en del av et analytisk rammeverk. Denne teoriens bidrag er særlig relevant på grunn av dens kroppsliggjorte forståelse av læring inn i en kroppsøvingskontekst.

¹ Jeg benytter meg her av det engelske ordet *educative* ved forståelsen av Arnolds tre dimensjoner for å unngå å måtte plassere dette begrepet innenfor et av norske begrepene; utdanning eller danning. En passende oversettelse og forståelse av det tysk-skandinaviske begrepet danning (tysk: bildung), som vil bli benyttet ellers i min oppgave, finnes ikke på engelsk, og derfor snakker ikke Arnold direkte om dannelse, men hva som er *educative*.

² Jeg går nærmere inn på Arnolds tredimensjonale modell og hans begrunnelser for læring *i, om og gjennom* bevegelse senere i kapitlet (se s.13-15).

2.1.1 En kroppsliggjort forståelse av læring

Arnold avklarer allerede i sin bok «Meaning in movement, sports and physical education» fra 1979, at hans arbeid og forståelse av en kroppsliggjort læring er en arv av det filosofiske og fenomenologiske arbeidet til Marcel, Satre og Merleau-Ponty (Stolz & Thorburn, 2015, s. 380). Han ble dermed en av de første til å benytte seg av en fenomenologisk forståelse av læring innenfor kroppsøvingfeltet (Standal, 2015, s. 20). Dette var en konsekvens av Arnolds kritikk rettet mot utdanning og læreplan, og hvordan disse virket til å utelukkende fokusere på den kognitive og intellektuelle utviklingen av eleven, noe som ifølge han går på bekostning av andre muligheter for menneskelig utvikling (Stolz & Thorburn, 2015, s. 381). Selv presiserer Arnold (1991, s. 75) hvordan han mener *education* først oppstår da eleven tilegner seg ferdigheter til å delta i bevegelsesaktiviteter og at eleven da vil bli oppmerksom på de interne verdiene han/hun/hen opplever i aktiviteten.

Arnold ser på mennesket som 'an Embodied Consciousness', hvor han vektlegger at fysisk aktivitet og dets utdannende effekt bør tillegges et holistisk menneskesyn; at kroppen fungerer i et tett samspill med hjernen og bidrar til hvordan mennesket oppfatter seg selv og sin væren- i -verden (Stolz & Thorburn, 2015, s. 380). Ikke bare i kroppsøving, men alltid dreier det seg om et samspill mellom kroppens bevegelser, dens sansing, emosjoner og refleksjoner overfor en fysisk virkelighet med sine muligheter og krav (Hohr, 2016, s.102).

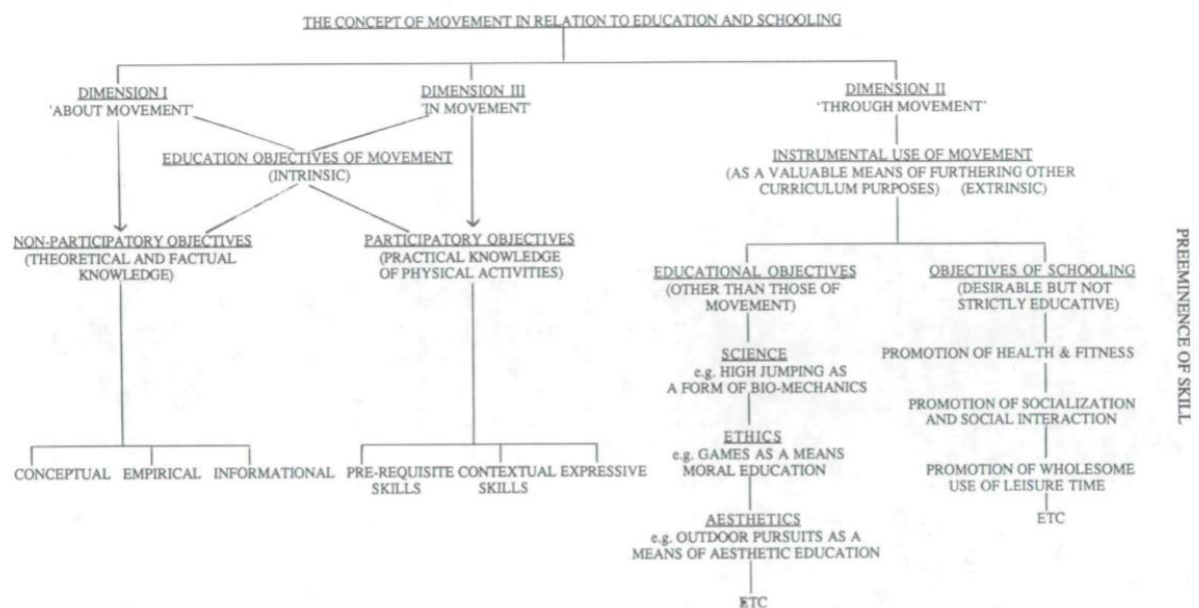
[Embodiment] is the sine qua non of my existence and therefore of my consciousness. Secondly, it is my mode of experiencing the world, and therefore a prerequisite for discovering who I am. Embodiment allows me both to recognize my existence and at the same time permits me to explore my essence. (Arnold, 1979, s. 1).

Et sentralt trekk i Arnolds arbeid er begrepet 'mening' sett i sammenheng med bevegelse. Arnold gjør det klart at han er interessert i 'hva bevegelse betyr' (Stolz & Thorburn, 2015, s. 380). I hans artikkel fra 1991, 'The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum', presiserer han hvordan begrepet *physical education* ikke klarer å formidle skillet mellom de interne og eksterne verdiene ved faget (Arnold, 1991, s. 66). Han mener at den tredimensjonale modellen han selv har utviklet, hvor han peker på læring i, om og gjennom bevegelse, bidrar til presisere nettopp dette skillet mellom interne- og eksterne verdier (Arnold, 1991, s. 66).

Han påpeker at det først er når vi driver med bevegelsesaktiviteter at vi vet hva bevegelse betyr fra førstepersons synspunkt (intern verdi), dette i motsetning til bevegelse forstått som et middel til å for eksempel oppnå god helse hos elevene (ekstern verdi) (Stolz & Thorburn, 2015, s. 380). Han skiller handlingsbevegelser, som er bevisste, frivillige og forsettlige, fra reflekser eller andre ikke-frivillige bevegelser (Standal, 2015, s. 20). Arnold foreslår så at det opereres på tre nivåer: 1) det opprinnelige; der vaner og ferdigheter oppleves som noe særegent hos subjektet, 'særegent mitt', 2) det kontekstuelle; der mening genereres fra en bredere bevegelsessituasjon og 3) det eksistensielle; hvor det å bevege seg og delta i aktiviteter kan bli et uttrykk og en oppfyllelse av personlige valg (Standal, 2015, s. 20).

2.1.2 Arnolds tre dimensjoner

Med en forståelse av Arnolds tenkning basert på en kroppsliggjort menneskelig bevissthet og eksistens, samt hans bakenforliggende tanker for utarbeidelsen av sine tre dimensjoner, skal jeg nå gå inn på nettopp disse tre dimensjonene som danner et viktig teoretisk bakteppe for resten av studien. Allerede i sin originalbok, fra 1968, argumenterte Arnold for at kroppøving innebefattet læring *av, om og i* bevegelse (Stolz & Thorburn, 2015, s. 380). De tre ulike dimensjonene er i dag mer kjent som *education through movement* (læring gjennom bevegelse), *education about movement* (læring om bevegelse) og *education in movement* (læring i bevegelse) (Arnold, 1991, s.69). Arnold mener den nåværende bruken av begrepet *physical education* forvirrer skillet mellom hva som er *educative* ved faget og *schooling*, og benytter derfor heller begrepet bevegelse (Arnold, 1991, s.67).



Figur 1: Arnolds tredimensjonale modell. Fra «Education, Movement and the Curriculum», av P.J. Arnold, 1988, The Falmer Press, New York, s.121.

Som nevnt innledende om Arnolds grunntanke bak teorien, er han tydelig på behovet for et skille mellom interne- og eksterne verdier ved faget kroppsøving. I modellen over viser han hvordan dimensjonene læring *om* og *i* bevegelse knyttes til de interne verdiene ved mennesket i bevegelse (Arnold, 1991, s. 67). Det er disse han mener kan forstås som *educative* ved bevegelse. Læring *om* bevegelse omhandler teoretisk og faktisk kunnskap. Arnold mener at kunnskap ikke kan stå alene som verdi i faget, men at det underbygger dimensjonen læring *i* bevegelse (Arnold, 1980, s. 16). «[...] Knowledge is of inestimable worth in helping to inform and guide practice» (Arnold, 1991, s. 72). Læring *i* bevegelse tar for seg nettopp denne praktiske kunnskapen i fysiske aktiviteter. Arnold (1991, s. 71) bruker her begrepet 'skill', som en trenbar ferdighet, kompetanse eller teknikk. En slags kroppslig bevissthet som omhandler uttesting, prøving, feiling og mestring av egne kroppslige muligheter, altså praktisk kroppslig læring (Arnold, 1991, s.73). Arnold hevder at kunnskap *om* idrett og fysisk aktivitet, samt utvikling av praktisk kunnskap og ferdigheter som kreves for å delta *i* aktiviteter, er det som kan anses som egenverdien ved kroppsøving (Arnold, 1991, s. 73).

Læring *gjennom* bevegelse knytter han til bruken av fysiske handlinger som et middel for å oppfylle ytre formål (ekstern verdi), det han omtaler som 'schooling'³ (Arnold, 1991, s. 67). Eksempler på dette kan være bedring av helse, fremme en sunn bruk av fritid, fremme sosialisering m.m. Med denne dimensjonen menes det at kroppsøving kan bidra til læring og danning som i større grad er til gevinst for det eksterne, ofte relatert til samfunnet. Arnold (1991, s.67) tillegger at utdanning ikke er verdig navnet hvis det er redusert til et middel som tjener formål utenfor seg selv:

Another feature central to the meaning of education is that the activities or subjects comprising it must have sufficient intrinsic value in terms of knowledge and understanding to make them worthwhile, pursued for their own sake and not solely for some reason external to them (Arnold, 1991, s. 67).

³ *Schooling* forklares av Arnold (1991, s. 67) som en forståelse av at kroppsøvingfaget skal tjene noe utenfor seg selv, altså har en ekstern verdi. «[...] Using physical education (and the activities that comprise it) for purposes that may be desirable but that are extrinsic to it.» (Arnold, 1991, s. 67).

Både det interne og eksterne som spiller inn på elever *i* og *gjennom* bevegelse, har en klar plass i en kroppsøvingssetting på bakgrunn av de verdiene som representeres, men skal ikke forveksles med hverandre (Arnold, 1991, s. 67). Dette til tross for at dimensjonene ikke utelukker hverandre (Stolz & Thorbourn, 2015, s. 384). Som en avsluttende oppklaring av sine tre dimensjoner mener Arnold at læring *om* og *i* bevegelse er knyttet til forståelsen av en vellykket deltakelse i fysiske aktiviteter i kroppsøvfaget, noe som tjener en intern verdi og mening hos eleven i bevegelse i kroppsøving (Arnold, 1991, s. 67). Læring *gjennom* bevegelse assosieres med å bruke fysisk aktivitet som et middel til å oppnå eksterne formål, som tjener noe utenfor selve faget og eleven (Arnold, 1991, s. 67).

Jeg skal i denne oppgaven ikke ta noe subjektivt standpunkt til om dannelsen er for å tjene eksterne eller interne verdier og formål, da det i min studie er litteraturen som skal svare for seg. Arnolds tre dimensjoner vil i mitt masterprosjekt bli brukt til å kunne analysere og forstå begrepet (allmenn-)danning i en bevegelseskontekst. Nettopp Arnolds to poler, intern- og ekstern verdi ved eleven i bevegelse skal i det teoretiske rammeverket utrustes med Wolfgang Klafkis dannelsesteori som presenteres i kapittelet under.

2.2 Klafkis kategoriale dannelselse

Wolfgang Klafki var en tysk pedagog og didaktiker (Nabe-Nielsen, 2018, s. 10). I min studie skal jeg benytte meg av Klafki sin dannelsesteori, allment kjent for dens dialektiske⁴ forståelse av elevens dannelsesprosess og undervisningens dannelsesinnhold (Madsen & Aggerholm, 2020, s. 3). «Nettopp denne dialektikken mellom det subjektive og det objektive i undervisningen er grunnessensen i Klafkis kategoriale dannelsesteori» (Nabe-Nielsen, 2018, s.17). I motsetning til Peter Arnold er ikke Klafki en fagdidaktiker, men en allmenn didaktiker. Dette betyr at han i liten grad bidrar med dannelsesteori sett i en konkret kroppsøvfingskontekst, men ser på skolen og utdanningsinstitusjoners dannelsespotensiale som helhet.

⁴ Det dialektiske ved Klafkis dannelsesteori er et uttrykk for at den menneskelige utviklingen er i en konstant vekselvirkning med de naturlige og kulturelle omgivelsene mennesket befinner seg i (da poengtert: kun de deler av omgivelsene som kulturen har tillagt en betydning) (Nabe-Nielsen, 2018, s. 14).

2.2.1 All undervisning er dannelse

Klafki mener at undervisning som ikke har noen forankring i dannelsesteori vil være helt uten hensikt og mening: «Uden dannesorientering vil enhver pædagogisk handling være en famlen i blinde» (Nabe-Nielsen, 2018, s. 15). Dette kommer av at dannelse omhandler ideer og verdier ved menneskets eksistens og utvikling (Madsen & Aggerholm, 2020, s. 2). Sammenhengen mellom undervisning og læring må i følge Klafki forstås som en interaksjonsprosess, hvor elever, med støtte fra lærer/underviser, kan tilegne seg selvstendige erkjennelsesformer, samt vurderings-, bedømmelses- og handlingsmuligheter ut ifra å være reflekterende og ta stilling til sin historiske og samfunnsmessige virkelighet (Nabe-Nielsen, 2018, s. 20). En slik forståelse av læring må ta utgangspunkt i å tjene en oppdagende, meningsfull og forståelsesfremmende læring for nåtiden og fremtiden (Nabe-Nielsen, 2018, s. 20). Klafki (2018, s. 66) uttaler at; «Dannelsesspørsmålet er et samfunnsspørsmål». Som didaktiker bevisstgjør, samt pålegger, han med dette skolen et samfunnsansvar da det kommer til dannelsen av elever (Engebretsen, 2016, s. 109). Klafki (2018, s. 100) mener vi som samfunn og skolesystem skylder den oppvoksende generasjonen å hele tiden streve for en human og rettferdig skole. En skole hvor barn og unge får være med å forme meningsfulle erfaringer som hjelper dem til å utvikle nødvendige holdninger, innsikter og evner. Dette mener han vil gjøre dem i stand til å mestre fremtidens oppgaver.

Dannelsesteori og dannelsespraksis har mulighet til, og får i oppgave, ikke kun å reagere på forhold og utviklinger i samfunnet, men derimot å vurdere og være med å forme disse ut fra et pedagogisk ansvar for nåtidige og fremtidige leve- og utviklingsmuligheter for ethvert ungt menneske i den kommende generasjon, men også for enhver voksen [...] (Klafki, 2018, s. 67, egen oversettelse).

Helt sentralt i Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv er sammenhengen mellom det han omtaler som tre grunnleggende egenskaper; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Engebretsen, 2016, s. 104). Selvbestemmelse er at hvert enkelt menneske må utvikle evnen til å bestemme over sine individuelle levekår, samt medmenneskelige, etiske og religiøse meninger (Klafki, 2018, s. 69). Medbestemmelse betyr at ethvert menneske har krav på, mulighet og ansvar for å være med å utforme fellesskapets kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold (Klafki, 2018, s. 69). Solidaritet er individets forpliktelse inn i fellesskapet (Engebretsen, 2016, s. 104; Klafki, 2018, 69).

Klafki mener at dannelse ikke kun stiller kognitive krav, det dreier seg ikke kun om innsikt og intellektuelle evner (Klafki, 2018, s. 85). Han kritiserer hvordan man helt fra det 19.århundre frem til vår tid i skolen har redusert dannelse til å gjelde den kognitive dimensjonen. Ut ifra Klafkis syn på (allmenn-)dannelse, er de praktisk-estetiske fagene i skolen, deriblant kroppsøvningsfaget, viktige for en helhetlig dannelse av læringssubjektet (Engebretsen, 2016, s. 107). Den estetiske dimensjonen inneholder i følge Klafki (2018, s. 47) spesifikke sanse- og frihetserfaringer som derfor bør gjøres til en av allmenndannelsens uunnngåelige dimensjoner. Allikevel har ikke denne dimensjonen i hverken teori eller praksis vunnet noen bred anerkjennelse i utdanningssystemet (Klafki, 2018, s. 47), noe som gjør denne studiens belysning av (allmenn-)dannelsesbegrepet i kroppsøvningsfaget nødvendig.

2.2.2 Dannelse er også allmenndannelse

«Dannelse er ifølge den klassiske dannelsesteori også allmenndannelse» (Klafki, 2018, s. 45). Jeg vil kort ta for meg *dannelse* og *allmenndannelse* som begrep ut ifra Klafkis egne bruk av disse begrepene. Hohn (2011, s. 169) forklarer Klafkis dannelsesteori som et hierarki, hvor den kategoriale dannelsen står øverst. På det neste nivået av hierarkiet presenteres et tredelt målkompleks som uttyper det kategoriale, disse er; samfunn, autonomi og allmenndanning. På den ene siden omhandler dannelse kultivering og utvikling av menneskets karakter og personlighet (Klafki, 2018, s. 32; Lindhardt, 1999, s. 20). Dette kan forstås som en subjektiv dimensjon ved dannelse, også kalt *selvdannelses* (Steinsholt, 2011, s. 46). På den andre siden vil også dannelsesbegrepet innebefatte mer enn kun subjektet. Allmenndannelse blir sett på som noe universelt og allment, noe som da forsøker å overskride det partikulære (som f.eks. særskilte egeninteresser hos mennesket (Aggerholm & Standal, 2018, s. 3). «Det allmenne, som angår oss alle, kan i dag ikke lenger defineres innenfor en nasjonal horisont, den kan heller ikke begrenses til en europeisk horisont, den må være universell, en horisont som innebefatter hele verden» (Klafki, 2018, s. 71). Klafki presenterer allmenndannelsesbegrepet i tredobbel betydning (Engebretsen, 2016, s. 94; Klafki, 2018, s. 56):

1. Allmenndannelse forstås som *dannelse for alle*, og må med dette betraktes som en demokratisk borgerrett og som en betingelse for selvbestemmelse.

⁵ Selvdannelse vektlegger menneskets/subjektets selvreflekterende prosess og utvikling (Steinsholt, 2011, s. 46).

2. Allmenndannelse må anses som en tilegnelse av universelle problemstillinger i vår samtid og kommende framtid, samt en vår felles oppgave å hankses med disse problemer og farer.
3. Som en grunnleggende rettighet må allmenndannelse vektlegge enkeltmenneskets frie utfoldelse gjennom å danne mennesket innenfor allsidige interesser og evner.

Klafki (2018, s 74) mener at dannelsen innenfor allmennheten bør fokusere på nettopp dette med universelle nøkkelproblemer for samtiden og den antatte fremtiden. Disse tidstypiske nøkkelproblemene Klafki mener skal utgjøre kjernen i allmenndannelsen er; fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, samfunnsskapt ulikheter, tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier og enkeltmenneskets subjektivitet og jeg/du-forholdet (Klafki, 2018, s. 75-79). Allmenndannelse blir dermed ensbetydende med å få formidlet en historisk bevissthet om sentrale problemstillinger, sånn at en oppvoksende kan oppnå en vilje til å medvirke til å løse nettopp disse problemene (Klafki, 2018, s. 74).

Forstått på denne måten er allmenndannelse en forutsetning for det Klafki kaller kategorial dannelsen, og må forstås i en dialektikk med den subjektive dannelsen, selvdannelsen. Dannelsen forstås dermed som et dialektisk forhold mellom et individ (det subjektive) og et generelt innhold (det objektive) (Aggerholm & Standal, 2018 s. 4). På bakgrunn av dette skillet organiserte Klafki disse teoriene i kategoriene material og formal dannelsen, og kalte dialektikken mellom dem for den kategoriale dannelsen.

2.2.3 Material- og formal dannelsen

Hvis man ser tilbake på de mest vesentlige tolkningene av dannelsen som er blitt gjort i de foregående godt og vel 150 årene, kan man plassere disse i to store, polare grupper. Dette er det Klafki omtaler som de materiale og de formale dannelsesteoriene (Klafki, 1996, s.172).

Et ytterpunkt på den materiale siden er en teori som ser på eleven som en tom beholder som det samfunnsmessige og kulturelle innholdet skal helles oppi. Her får det objektive innholdet nærmest en absolutt betydning, mens eleven reduseres til en passiv beholder. Det motsatte ytterpunktet er en teori som utelukkende legger vekt på den subjektive utfoldelsen. Her vurderes det kulturelle og samfunnsmessige innholdet ikke som egenverdi, men vurderes utelukkende ut fra hvordan det evner å utvikle individet. (Hohr, 2011, s. 165).

Jeg skal nå gå litt dypere i Klafkis forståelse av material- og formal danning, da disse begrepene og denne forståelsen er avgjørende som et teoretisk grunnlag for resten av oppgaven.

Material dannelselse

Material danningsteori vektlegger den danning som fokuserer på det objektive, innholdet ved læringen (Madsen & Aggerholm, 2020, s. 2). Materiale dannelsessteorier presiserer viktigheten av kunnskapsobjektet i undervisningen, som skal tilegnes av eleven (Hohr, 2011, s. 165; Klafki, 1996, s. 172; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 2). Dette dannelsingsaspektet viser seg gjennom to betydningsfulle grunnformer som enhver dannelsessteori må ta stilling til. Uansett hvor forskjellige de materiale dannelsessteoriene er, stemmer de overens gjennom en felles forståelse av at dannelses vesen er en objektiv innholdsmessighet (Klafki, 1996, s. 178). Jeg skal videre i oppgaven benytte meg av det materiale dannelsesbegrepet som helhet, men ser allikevel verdien av å gå inn på de to grunnformene som danner grunnlaget for det Klafki omtaler som material dannelselse.

Den dannelsessteoretiske *objektivismen*, forstår dannelselse som en prosess hvor kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelser o.l. får tilgang til en menneskelig sjel (Klafki, 1996, s. 172). Klafki knytter objektivismen til scientisme, forstått som en objektiv og dekontekstualisert oppfatningen av kunnskap, hvor vitenskapen er den eneste gyldige kunnskap og skal derfor prege undervisningen (Hohr, 2011, s. 165). På denne måten fremstår kunnskap, i en vitenskapelig forstand, som den egentlige meningen med dannelsen i skolen (Klafki, 1996, s. 173). Kritikken rundt objektivismen er, på bakgrunn av de tidligere nevnte prinsipper, at den bevisst eller ubevisst gir kulturinnholdet en absolutt gyldighet og verdi (Klafki, 1996, s. 173). Et objektivt innhold er forhåndsbestemt, noe som betyr at oppgaven for lærere innenfor dette dannelsessyn kun vil forstås som å formidle det objektive videre til elevene, som på sin side mottar innholdet i sin objektive form (Aggerholm & Standal, 2018, s. 4).

Den andre grunnformen innenfor den materiale danningen er den *klassiske* dannelsessteori. Den klassiske pedagogiske teori stiller seg kritisk til objektivismens mangel på pedagogisk verdi (Klafki, 1996, s. 175). I det «klassiske» avspeiles et folks speilbilde av seg selv, deres kultur, identitet og utdanningssystem (Klafki, 1996, s. 175). «Gjennom det klassiske forærer, bevarer og pleier et fellesskap selve fundamentene og symbolene [...]» (Klafki, 1996, s. 175). Ut ifra denne forståelsen av dannelselse er et menneske i en prosess der han/hun/hen i møtet

med det klassiske tilegner de tenkemåter, tolkninger og verdier som tilhører det fellesskapet mennesket er en del av (Klafki, 1996, s. 176). Dette grunner i at man har en forståelse av at det finnes samfunnsmessige og kulturelle innhold som på en dyptgripende og tydelig måte viser til et folks, et samfunns eller et fellesskaps identitet, verdier og idealer (Hohr, 2011, s. 165). I relasjon til kroppsøving kunne dette for eksempel vært forstått som at elevene i Norge bør lære seg å utøve friluftsliv og å kunne danse folkedans (Aggerholm & Standal, 2018, s. 4). Et forenklet syn på material dannelse i kroppsøving ville med dette blitt forstått som at elever som har tilegnet seg den rette kunnskapen eller kjenner til det tradisjonelle innholdet i vår kultur vil anses som dannede (Aggerholm & Standal, 2018, s. 4).

Formal dannelse

Formal dannelse innebærer det som skjer på det 'indre plan' hos den lærende og retter med dette fokuset på elevens utvikling av personlige egenskaper i selve dannelsesprosessen (Sæle, 2017, s.180; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 3). Disse fysiske, kognitive og intellektuelle egenskapene kan så overføres til varierte settinger og kunnskapsfelt (Madsen & Aggerholm, 2020, s. 3). Som en motpol til de materiale teoriens objektive forståelse av dannelse, setter de formale dannelseteorier barnet/eleven/mennesket i sentrum for dannelsen (Klafki, 1996, s. 179). Den formale dannelsen, som den materiale, har to grunnteorier som sammen danner grunnlaget for den formale dannelseteorien hos Klafki.

Den ene av disse er den som omtales som den *funksjonelle dannelsen*. «Det vesentlige ved dannelse er ikke å oppta og tilegne seg innhold, men derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter» (Klafki, 1996, s.179). Den funksjonelle dannelsen har til hensikt å se på det potensialet hvert menneske har til å tenke, reflektere kritisk, føle, gjøre moralske vurderinger m.m. og at disse potensialene ligger latent i mennesket (Klafki, 1996, s. 179). Disse kreftene er funksjonelle for et menneske da de tilegnede evnene/kreftene vil kunne anvendes i en rekke ulike former for innhold mennesket står ovenfor i livet (Klafki, 1996, s. 180).

Teorien om den *metodiske dannelse* legger vekt på prosessen som mennesket skaffer seg dannelse i (Klafki, 1996, s. 183). Dannelse i en metodisk forstand ser på de «metodene», mennesket kan tilegne seg og anvende for å mestre livets store mengder med innhold (Klafki, 1996, s. 184). Den metodiske dannelsen forstås og benyttes som en evne til å bruke verktøy og beherske arbeidsteknikker (Klafki, 1996, s. 184).

2.2.4 Kategorial dannelse

Som en kritikk av den materiale og formale dannelsen som to polare grupper for forståelse av dannelse, har Klafki forsøkt å se en dialektisk sammenheng mellom disse motpolene. Begrepet *kategorial dannelse* innebærer nettopp det at den materiale og formale danningen står i et dialektisk forhold til hverandre (Sæle, 2017, s. 180). Som eksempel vil en ensidig formal danning kun fokusere på utvikling av personlige egenskaper og psykologiske funksjoner uten forbindelse til noe innhold/kunnskapsobjekt (Nabe-Nielsens, 2018, s. 15). «Klafki kritiserer både de materiale og formale danningsteoriene fordi de benekter eller undervurderer henholdsvis den enkeltes eller kulturens og fellesskapets egenverdi, og fordi de overser at de ikke bare er avhengig av hverandre, men er hverandres forutsetning» (Hohr, 2011, s. 166). Klafkis dannelsesteori må dermed forstås på en sån måte at den menneskelige utvikling og læring skjer i en konstant vekselvirkning med sine omgivelser, hvor også kulturen er av betydning (Nabe-Nielsen, 2018, s. 14). Denne spenningen er derfor relevant for min studie, hvor dialektikken i Klafkis dannelsesteori kan bidra til å kaste et kritisk blikk på både materiale og formale formål i kroppsøvningsfaget, og gi innsikt i hvordan disse kan kombineres.

Klafki forsøker å forene de to sidene i begrepet *kategorial danning* (Hohr, 2011, s. 166), hvor barnet tilegner seg kategorier som gjør at det kan forstå det samfunn og den kultur det lever i (Nabe-Nielsen, 2018, s. 17). Didaktikkens sentrale oppgave er å kartlegge forhold i undervisningen som hjelper eleven i å utvikle kategorier, som dermed setter han/hun/hen i stand til å erfare og handle i verden (Hohr, 2011, s. 166). På denne måten åpner verden seg for barnet, og barnet åpner seg for verden (Klafki, 2018, s. 38). Dette er det Klafki omtaler som «den dobbelsidige åpning» (Nabe-Nielsen, 2018, s.17), hvor dannelsesprosessen oppfattes som en åpen formidlingsprosess mellom subjektene og den historiske og naturlige verden (Klafki, 2018, s. 38).

Den kategoriale danningen er ikke en del av det analytiske rammeverket, som jeg nå skal presentere, men jeg har allikevel valgt å inkludere begrepet for å skape en helhetlig forståelse av Klafkis dannelsesteori. Dette også for å ikke fremstille teorien som bestående av to polare grupper, når Klafki selv så på denne relasjonen som dialektisk. Dette av stor relevans da ingen av motpolene og begrunnelsene i det analytiske rammeverket kan forstås som 'vantette'. Selv om Klafkis kategoriale dannelse for noen kan virke til å bli sittende fast i en "både-og" situasjon mellom det materiale og det formale (Hohr, 2011, s.167), skal jeg videre i min

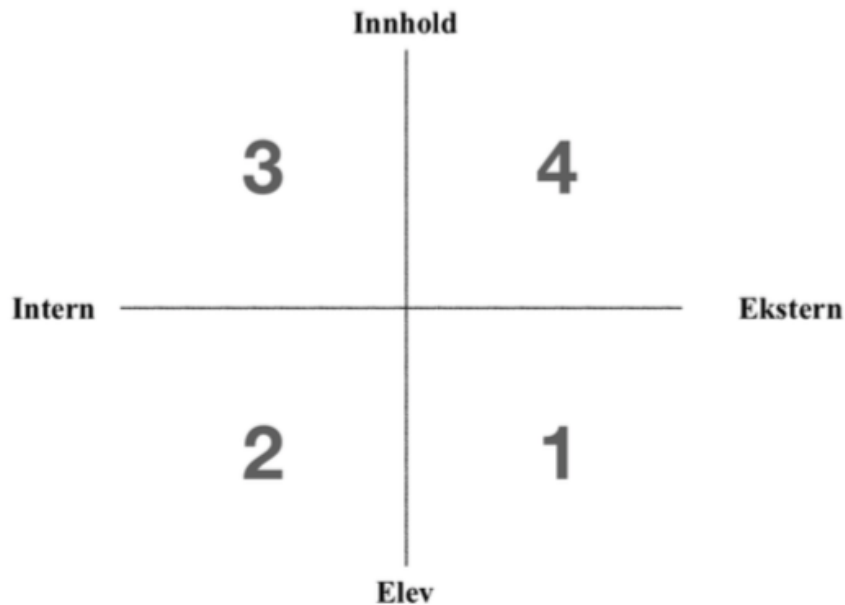
oppgave bruke disse subjektive (formale) og objektive (materiale) synspunktene på danning, sammen med Arnolds skille i forståelsen mellom eksterne- og indre verdier ved læring i bevegelse. Jeg skal nå i neste del legge frem Aggerholm og Standal (2018, s. 5) sitt analytiske rammeverk for begrunnelse for kroppsøvfingsfaget, som nettopp tar utgangspunkt i overnevnte subjektive-, objektive-, eksterne- og indre verdier.

2.3 Analytisk rammeverk

Arnold og Klafki sine teorier vil sammen utgjøre mitt teoridrevne analytiske rammeverk, utarbeidet av Aggerholm og Standal (2018)⁶. Jeg skal i denne studien benytte meg av dette som en hjelp til å kunne forstå, og som et verktøy til å orientere meg i hvordan kroppsøvingslitteraturen forstår (allmenn-)dannelse i kroppsøving. I det analytiske rammeverket vil den materiale dannelsen representere innholdet i undervisningen som utgangspunktet for (allmenn-)dannelsen; som tilegnelse av gitte/rette kunnskaper, som tradisjonelt innhold med bakgrunn i vår kultur (Sæle, 2017, s. 180). Den formale dannelsen representerer eleven, hvor fokuset ligger på det som skjer på menneskets 'indre plan' og setter eleven i sentrum for (allmenn-)dannelsesprosessen (Sæle, 2017, s. 180; Klafki, 1996, s. 176). *Elevsiden og innholdssiden* ved (allmenn-)dannelsen er plassert vertikalt i det analytiske rammeverket.

Horisontalt i det analytiske rammeverket plasseres de eksterne og interne verdiene ved faget. Arnolds dimensjoner for læring i og om bevegelse vil representere interne verdier, og læring gjennom bevegelse vil representere eksterne verdier. Arnold knytter dimensjonene læring om og i bevegelse til en helhetlig utvikling av mennesket (Arnold, 1991, s. 67), dette vil jeg videre omtale som *interne verdier*. Læring gjennom bevegelse knytter han til bruken av fysiske handlinger som et middel for å oppfylle ytre formål, det han omtaler som 'schooling', og Aggerholm og Standal (2018, s. 12) omtaler som en *ekstern verdi* (Arnold, 1991, s. 67).

⁶ Det analytiske rammeverket jeg benytter i oppgaven er et upublisert materiale av Aggerholm, K. & Standal, Ø.F.: *Bildung-Theoretical Reflections on the Justification of Physical Education*. Rammeverket ble presentert på The annual meeting of the International Association for the Philosophy of Sport, som fant sted i Oslo 5. til 8. september 2018. Jeg har fått full tilgang på manuskriptet, og benytter dette med tillatelse fra forfatterne.



Figur 2: Analytisk rammeverk til å navigere i begrunnelser for kroppsøving. Fra «Bildung-Theoretical Reflections on the Justification of Physical Education», Av K. Aggerholm & Ø.F. Standal, 2018, presentasjon på The annual meeting of the International Association for the Philosophy of Sport, Oslo 5.-8.sep, s. 5).

Aggerholm og Standal (2018) har ut ifra rammeverket, vist på figur 2, også utarbeidet utfyllende kommentarer for å bidra med sin forståelse av hvordan dette rammeverket kan brukes til å forstå og begrunne kroppsøving. Ved å skille mellom interne og eksterne verdier, og innholdssiden og elevsiden av dannelse har Aggerholm og Standal (2018, s.12) foreslått fire begrunnelser ut ifra rammeverket, som presenteres i fire svar på hvorfor kroppsøving skal være et fag i skolen:

1. *Fordi elevene skal utvikle personlige egenskaper som kan ha verdi på ulike områder i livet.*
2. *Fordi elevene skal oppleve verdien av kroppslig involvering i bevegelsesaktiviteter.*
3. *Fordi elevene bør få kunnskap om de praksiser som inngår i samtidens bevegelseskulturer og vite hvordan de kan involvere seg i dem.*
4. *Fordi kroppsøving kan bidra til å innfri bredere utdanningsmål knyttet til samfunn og andre skolefag.*

Jeg skal nå, med støtte fra Aggerholm og Standal (2018), gå kort inn på alle fire begrunnelsene for kroppsøving som fag i skolen.

2.3.1 Begrunnelse 1: eksterne verdier og elevsiden av danning

«Her vil svaret på hvorfor kroppsøving bør være et fag i skolen være: *Fordi elevene skal utvikle personlige egenskaper som kan ha verdi på ulike områder i livet.*» (Aggerholm & Standal, 2018, s. 6).

Innenfor dette standpunktet for (allmenn-)danning anvendes Arnolds forståelse av læring *gjennom* bevegelse, hvor aktiviteten/faget danner eleven med hensikt i å oppnå formål som ligger utenfor faget og subjektet i bevegelse, som for eksempel sosialisering, morallære, inspirere til en fysisk aktiv livsstil m.m. (Arnold, 1991, s. 69). Dette kombinert med Klafki sitt syn på den formale dannelsen, som legger vekt på subjektets tilegnelse av personlige egenskaper, samt evne og kraft til å tilegne seg og å kunne anvende et gitt innhold (Klafki, 1996, s. 179).

Et eksempel på et dominerende argument innenfor denne forståelsen av kroppsøvingen er helseperspektivet. Med dette argumentet vil kroppsøving tjene en rolle om å la eleven tilegne seg egenskapene og viljen til å kunne leve en fysisk aktiv og sunn livsstil i et livslangt perspektiv. En kroppsøvingundervisning med fokuspunkter som dette vil være et middel mot fedme og andre livsstils problemer sett i et folkehelseperspektiv, gjennom å gi eleven egenskapene til å ta vare på egen helse (Ommundsen, 2013, s. 160; Aggerholm & Standal, 2018, s. 6).

2.3.2 Begrunnelse 2: interne verdier og elevsiden av danning

«Med fokus på denne dimensjonen vil svaret på hvorfor kroppsøving bør være et fag i skolen være: *Fordi elevene skal oppleve verdien av kroppslig involvering i bevegelsesaktiviteter.*» (Aggerholm & Standal, 2018, s. 7).

Denne dimensjonen, med vekt på elevsiden av danning og den interne verdien av kroppsøving, ser på verdien av personlige og kroppslige erfaringer i bevegelse (Aggerholm, & Standal, 2018, s. 7). Den interne verdien av dannelsen legger vekt på hvordan læring *i og om* bevegelse, praktisk kunnskap og ferdigheter som kreves for å delta i aktiviteter, er egenverdien i faget (Arnold, 1991, s. 67). Denne begrunnelsen legger vekt på at glede, trivsel og nytelse hos elever/mennesker i aktivitet kan være et gode og mål med utdanningsmessig verdi i seg selv. Den utdanningsmessige verdien ved kroppsøving må i følge Stolz (2014, s.

30) være relatert til elevenes opplevelse og den kroppslige involveringen i faget, hvor de kan finne ut hva de verdsetter i aktivitetene.

Aggerholm og Standal (2018, s. 7) viser i denne begrunnelsen til forståelser hvor kroppslige erfaringer både kan være en estetisk begrunnelse for faget, så fremt at verdien ved kroppslig bevegelse er hvordan mennesket utvikler sitt forhold til verden. Sistnevnte argument kommer av Whitehead (2008, s. 283) sitt begrep 'physical literacy', som baserer seg på tanken om at; «We do not have a body, we are embodied». Hun argumenterer med dette at vi som mennesker er legemlige, at vi er avhengige av kroppen som innfallsport for læring og inntrykk, og at det er kroppen som gir oss mulighet til en aktiv deltakelse i verden (Whitehead, 2008, s. 283). Standal (2015, s. 29 og 72) mener at 'physical' som begrep nettopp er med på å opprettholde en dualisme mellom kropp og hode, og benytter seg heller av 'movement literacy'. Her påpeker han at verdien ved kroppsøving ligger i at faget gjør det mulig for elevene å bli oppmerksomme på sine bevegelseserfaringer med kroppen, samt kan sette ord på disse (Aggerholm & Standal, 2018, s. 7; Standal, 2015, s. 58). Stolz & Thorburn (2015, s. 380) presiserer gjennom Arnolds forståelse, i likhet med Standal (2015, s. 58), at kroppen fungerer i et tett samspill med hjernen og bidrar til hvordan mennesket oppfatter seg selv og sin væren-i-verden.

I denne dimensjonen ligger forståelsen av (allmenn-)dannelse ved den aktive deltakelsen i faget, med de praktiske og teoretiske kunnskaper som kreves for å gi eleven gode erfaringer, glede og personlige egenskaper til å mestre bevegelsesaktiviteten.

2.3.3 Bergunnelse 3: intern verdi og innholdssiden av dannelse

«Med fokus på denne dimensjonen vil svaret på hvorfor kroppsøving bør være et fag i skolen være: *For di elevene bør få kunnskap om de praksiser som inngår i samtidens bevegelseskulturer og vite hvordan de kan involvere seg i dem.*» (Aggerholm & Standal, 2018, s. 7).

Begrunnelser med vekt på interne verdier ved faget og innholdssiden som dannende forklarer Aggerholm & Standal (2018, s.8) som at elevene skal tilegne seg kunnskaper om aktivitetene i faget og ulike praksiser i den norske bevegelseskulturen. Man kan med denne begrunnelsen si at formålet med kroppsøving er å innvie elever i de rette måter å involvere seg i bevegelseskulturens praksisfelt, og at dette er (allmenn-)dannelsen i faget. Dette grunner i Arnolds (1980, s. 16; 1991, s. 73) argument for at teoretisk og praktisk kunnskap er det som

gjør det mulig for elevene å delta i fagets aktiviteter, som ikke kun innebærer idrettslige ferdigheter og eksempelvis fysiologisk kunnskap, men aktivitetenes normer og standarder, som: skikker, verdier, historie og tradisjoner etc. Denne begrunnelsen trekker også inn kroppsøvningsfagets unike mulighet til å innvie unge i idrettens praksisfelt, og generelt øke elevens kroppslige bevissthet gjennom uttesting, prøving, feiling og mestring av egne kroppslige muligheter og ferdigheter (Arnold, 1991, s.73).

2.3.4 Begrunnelse 4: ekstern verdi og innholdssiden av danning

«Med fokus på denne dimensjonen vil svaret på hvorfor kroppsøving bør være et fag i skolen være: *Fordi kroppsøving kan bidra til å innfri bredere utdanningsmål knyttet til samfunn og andre skolefag.*» (Aggerholm & Standal, 2018, s. 8).

Denne begrunnelsen ved faget vektlegger Arnolds eksterne verdi, hvor eleven lærer *gjennom* bevegelse, samt fokuserer på Klafkis materiale innholdsside ved dannelsen. Dette er noe Aggerholm & Standal (2018, s. 8) fremhever som fagets mulighet til å formidle viktige temaer som står utenfor fagets og aktivitetenes egenverdi. Her legges det frem at fagets mulighet til å danne elevene tjener et formål som er mer til samfunnets nytte, noe som overskrider fagets interne verdier. Dette kan som eksempel være å utvikle sosiale og moralske evner hos eleven, her forstått som en generell utdanningsmessig relevans som tjener et formål utenfor faget. Dette kan ses i sammenheng med at Klafki (2018, s.66) omtaler dannelsesspørsmålet som et samfunnsspørsmål, og fordrer om at skolen må være bevisst sitt samfunnsansvar (Engebretsen, 2016, s. 109). Klafki (2018, s.74) sine fem tidstypiske nøkkelproblemer gis plass i dannelsesperspektivet ved at han viser til allmenndannelsen som ensbetydende med å formidle en bevissthet om sentrale problemstillinger i samtiden og i den forutsigelige framtiden. Problemstillinger som tjener en ekstern verdi, lærers *gjennom* bevegelse (Arnold, 1991, s. 67).

Dette er praktisk og teoretisk kunnskap som tjener til samfunnets nytte og ønske om fungerende elever som skal utvikle seg til å mestre livene sine for å senere delta i arbeid og felleskapet i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). I denne begrunnelsen ser man dermed på kroppsøvningsfaget som et gunstig praktisk og kroppslig utgangspunkt for å diskutere bredere emner.

3. Metode

Da forskningsspørsmålet er satt, og kanskje helst før det, må man tenke ut hvordan man skal kunne besvare det. Hvilken metode er relevant for min problemstilling? Skal jeg gå ut i felten for å utvikle nye data, eller skal jeg bruke foreliggende data? Betydningen av ordet metode er «veien til målet», og for å finne denne veien måtte jeg først stille meg spørsmålene *hva* skal jeg studere, og *hvorfor* skal jeg gjøre det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Som nevnt er min problemstilling for denne masteroppgaven: *Hvordan forstås (allmenn-)dannelse i kroppsøvingslitteraturen?*

Det ønskede forskningsspørsmålet viste seg tidlig irrelevant å besvares gjennom en kvantitativstudie, da jeg innenfor problemområdet er ute etter personlige holdninger, tanker og forklaringer ovenfor allmenndanning i kroppsøvingsfaget. Med dette var det avklart at en kvalitativ tilnærming måtte anvendes for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Å anvende metoder som intervju og observasjon innenfor det kvalitative viste seg også vanskelig, da det ville blitt en omfattende fortolkningsprosess, som kunne påvirket prosjektets bekreftbarhet og troverdighet. Det viste seg da at en litteraturstudie var best egnet til å besvare problemstillingen. I mitt masterprosjekt vil den foreliggende kroppsøvingslitteraturen, med et tydelig pek i retning av allmenndanning, være min empiri. Metodekapittelet skal vise både planleggingsprosessen inn mot søk av litteratur, og gangen i selve søkeprosessen. Jeg skal nå først kort ta for meg litt generelt hva en kvalitativ tilnærming i et forskingsprosjekt innebærer, før jeg så går mer spesifikt inn på litteraturstudie som metode og min planlegging inn mot søkeprosessen.

3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Innenfor samfunnsforskningen står kvalitativ og kvantitativ forskning som to vesentlige tenkemåter for å fremskaffe og analysere informasjon fra samfunnet (Tjora, 2012, s. 24). Til tross for uenigheter blant samfunnsforskere angående hvilken tilnærming som egner seg best og gir de mest valide data innenfor feltet, er det også en felles forståelse av at begge sider bidrar til en bred tilnærming til forskning, og at de ulike problemstillinger og forskningsspørsmål kan vise seg å besvares bedre gjennom den ene tilnærmingen enn den andre (Tjora, 2012, s. 24). Kvalitativ forskning benytter seg av ord i sin innsamling og analysing av data, fremfor kvantifiserbare data som ved en kvantitativ tilnærming (Bryman,

2016, s. 374). Forskeren innenfor det kvalitative forsøker å danne et helhetlig eller komplekst bilde av deltakernes, i mitt tilfelle litteraturens, perspektiv når det gjelder et bestemt forskningsspørsmål (Postholm, 2010, s. 35). Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at den er induktiv, noe som betyr at tilnærmingen er eksplorerende og empiridrevet (Bryman, 2016, s. 374; Tjora, 2012, s. 24). Tjora (2012, s. 24) skriver frem at kvalitativ forskning kan være drevet frem av både empiri og teori, men ofte i et samspill mellom disse. Nettopp dette samspillet vil prege min masteroppgave, hvor teorien danner et analytisk rammeverk litteraturen skal forstås ut ifra.

Det finnes tre former for kvalitative data: intervju, observasjon/feltarbeid og dokumenter (Patton, 2015, s. 14). Patton (2015, s. 14) definerer dokumentstudier som følgende:

Written materials and documents from organizational, clinical, or program records; social media postings of all kinds; memoranda and correspondence; official publications and reports; personal diaries, letters, artistic works, photographs, and memorabilia; and written responses to open-ended surveys are collected. Data consist of excerpts from documents captured in a way that records and preserves the context. (Patton, 2015, s. 14).

Jeg skal nå gå nærmere inn på essensen i en systematisk litteraturstudie, hvor dokumenter er de data som danner grunnlaget for mine funn. Jeg vil også begrunne mine valg i forkant av datainnsamlingen gjennom den systematiske litteraturstudiens fokuspunkter og forståelser.

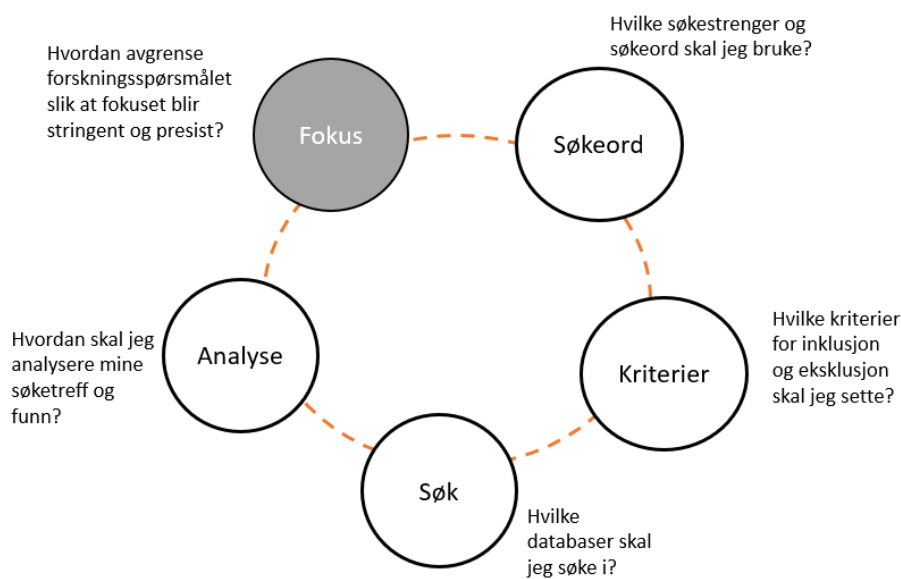
3.2 Systematisk litteraturstudie

Man kan definere litteraturstudie som en oppsummering av allerede utarbeidet, viktig forskning, ofte med hensikt i å belyse og besvare et forskningsspørsmål (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 52). En litteraturstudie tar utgangspunkt i litteratur som allerede er skrevet frem, og som ligger tilgjengelig for meg som forsker (Gough, Oliver & Thomas, 2017, s. 2). Litteraturstudier brukes til å skaffe oversikt, identifisere kunnskap eller kunnskapshull innenfor forskingsfeltet (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 51). Gough et al. (2017, s. 17) mener at man innen forskning bør investere mer ressurser og tid til å skaffe oversikt over hva vi vet fra tidligere forskning, dette for å tette kunnskapshull og for så å kunne benytte denne kunnskapen inn mot nye forskningsprosjekter.

Jeg ønsker med min systematiske litteraturstudie å få en bredere oversikt over hva ulike forskere og kroppsøvingspedagoger, med flere, legger i begrepet (allmenn-)dannelsen i

kroppsøvingsfaget. Dette på grunn av at begrepet virker til å kle seg på ulike måter i de ulike artikler som skrives frem. Jeg mener nettopp dette forskningsspørsmålet mangler besvarelse og jeg håper med det at dette masterprosjektet kan bidra i retning av å identifisere og i noen grad tette et kunnskapshull. I dette prosjektet er jeg nødt til å demonstrere evnen til å bygge opp et eget prosjekt på tidligere utgitt forskning (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 53).

Det aller viktigste i starten av en litteraturstudie er å innsnevre fokus, definere tematikk, samt kartlegge kjernebegreper og nøkkelord som er sentrale (Krumsvik & Røkenes, 2016, s.66). Disse sentrale begrepene finner man ofte ved å lese faglitteratur på feltet, og kan senere være nyttig som bruk av søkeord (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 66). I det jeg klarte å finne disse søkeordene, var jeg også i stand til å skape en ramme rundt tematikken som ga retning for inklusjons- og eksklusjonskriterier i søkeprosessen (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 67). Selv om de ulike stegene man går igjennom i en litteraturstudie bygger på hverandre, er prosessen iterativ (som vist på figur 3), og jeg har måttet gå frem og tilbake i prosessen flere ganger (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 65).



Figur 3: Litteraturreview som iterativ prosess. Fra: «Litteraturreview i ph.d.-avhandlingen. I: Krumsvik, R.J. (Red.). En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkel baserte ph.d.-avhandlingen», av Krumsvik & Røkenes, 2016, Bergen: Fagbokforlaget, s.65).

3.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Litteraturstudie gir meg som forsker muligheten til å ta et dypdykk i kunnskapsstatusen innenfor fagfeltet, men det viste seg allerede i oppstartende fase å være veldig viktig å gjøre tydelige avgrensinger, noe som både fører til og avhenger av gode søkestrategier (Krumsvik & Røkenes, 2016, s.53). Å definere et presist forskningsspørsmål er også viktig i en systematisk litteraturstudie, da nettopp dette danner grunnlaget for bestemmelsene om hvilken litteratur som skal inkluderes/ekskluderes (Jesson, Matheson & Lacey, 2011, s. 111). Krumsvik og Røkenes (2016, s. 69) foreslår åtte faktorer som kan være nyttige å reflektere over før og i søkeprosessen:

- I hvilke databaser er det relevant å søke etter litteratur?
 - Hvor går grensa for litteratur som er «for gammel» for min studie?
 - Hvilken type publikasjoner skal godtas i søket?
 - Hva er fokusområdet til min studie?
 - Hva skal de publiserte studiene handle om for å bli inkludert?
 - Hvilket/hvilke språk skal publikasjonene være skrevet på?
 - Hvilken populasjon/informanter/deltakere må være i fokus for at studien skal bli inkludert?
 - Hvilken kontekst må populasjonen være innenfor for at studien skal være relevant?
- (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 69)

I likhet med at man forklarer og begrunner hvorfor man velger ut informanter og deltakergrupper ved et intervju eller en observasjon, må jeg i min litteraturstudie gjøre godt rede for hvorfor den aktuelle empirien er valg ut (Tjora, 2012, s. 184). Med klare kriterier for hva som skal til for at en artikkel inkluderes, håper jeg å skape en tillitt til min gjennomførte studie (Brunton, Stansfield, Caird & Thomas, 2017, s.95). Følgende kriterier for inklusjon (eksklusjon forekom om de nevnte kriteriene ikke ble innfridd i artiklene som ble søkt frem) ble utviklet ut ifra Krumsvik og Røkenes (2016, s. 69), sine fokuspunkter for søkeprosessen:

- Litteraturen som inkluderes må være skrevet på norsk, svensk eller dansk.
- Litteraturen må omhandle kroppsøvingsfaget i skolen.
- Litteraturen må ta for seg begrepene «allmenndannelse» og/eller «dannelse».

I mitt prosjekt så jeg nytten av å benytte både nasjonal og internasjonal forskning innenfor problemområdet, som indirekte presisert i et av inklusjonskriteriene ovenfor. Dette så lenge

jeg så en klar relevans ovenfor det norske kroppsøvingsfaget. Det viste seg allikevel nødvendig å allerede før søkeprosessen begrense selve søkene til norsk, dansk og svensk. Dette på grunn av (allmenn-)dannelsesbegrepets tysk/nordiske opprinnelse (tysk: bildung (Klafki, 1996, s. 169)), som ikke har fått fotfeste eller korrekt oversettelse i engelsk språk og pedagogisk kultur. Tysk litteratur ble ekskludert på bakgrunn av min manglende forståelse for språket

Før litteratursøket var det viktig å tenke på hvor jeg mest sannsynlig vil finne relevante artikler innenfor mitt fagfelt (Brunton et al., (2017, s. 105). I databasesøk, kunne relevante databaser for meg vært; Oria, Eric, Idunn, o.l., av de som var tilgjengelige for meg ved institusjonen. Hvorvidt alle disse kom til å bli benyttet var usikkert da min masteroppgave har en meget begrenset tidsramme, og søk og datainnsamling måtte derfor tilpasses etter dette. Et bevisst valg ble derfor å begrense alle mine kommende systematiske databasesøk til kun én database; Oria, som av erfaring har gitt størst mengde tilgjengelig datamateriale for meg.

Krumsvik og Røkenes (2016, s. 71) legger også til at referansesøk⁷ er relevant i en litteraturstudie. Dette så jeg som fordelaktig å benytte meg av, da jeg ville få muligheten til å oppdage relevant litteratur som jeg ellers ville vært i fare for å gå glipp av ved og kun bruke databasesøk. Dette er en utvalgsstrategi (også kalt snøballmetoden) som baserer seg på at jeg som forsker bruker mine allerede egnede informasjonsrike artikler innenfor fagfeltet, til å kunne finne nye artikler som kan bidra til å besvare min problemstilling (Patton, 2015, s. 270). Det å bruke en allerede utvalgt informant, her: artikkel, sitt nettverk innenfor ønsket felt, kan være en god løsning på å skaffe andre informasjonsrike artikler med den riktige informasjonen (Bryman, 2016, s.415). Denne metoden for å finne litteratur fant jeg ut ville være avgjørende å ta i bruk på et såpass spesifikt problemområde. Ved å benytte seg av en kvalitativ forskningstilnærming vil man stort sett ha til hensikt å samle inn et strategisk utvalg som kan gi deg svar på det du er ute etter, og en litteraturstudie er intet unntak (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, s. 31).

Krumsvik og Røkenes (2016, s. 69) påpeker at man i forkant av søket må bestemme seg for hvilken type publikasjoner som skal godtas. Booth, Sutton & Papaioannou (2016, s. 120) viser

⁷ Referansesøk fokuserer på å følge opp litteratur som er referert til i andre, allerede oppdaget, relevante studier. Søk i referanselister benyttes for å identifisere og for å unngå å gå glipp av relevante artikler/bøker som kan inkluderes i litteraturstudier. (Booth et al., 2016, s. 121).

til at systematiske litteraturstudier som ekskluderer *grey literatures* kan lede til et overdrevent og feilaktig fokus for et spesifikt synspunkt, da fagfellevurderte tidsskrift ofte representerer samme forskningsparadigmene og samme 'fasit'. Jeg ønsket, i forhold til dette, å passe på så jeg ikke ble sittende fast i et og samme forskningsparadigme, hvor alle artikler er basert på en felles enighet om hva (allmenn-)dannelse er i kroppsøving, og med dette risikere å gå glipp av andre eksisterende og relevante synspunkter. Valget om å inkludere såkalt 'grey literature' kom av en fare for å gå glipp av en rekke relevant litteratur som kunne bidra med kontraster og ulike synsvinkler inn mot min problemstilling (Booth et al., 2016, s. 120). Målet med mitt forskningsspørsmål var aldri å finne «mer av det samme», heller å finne et vidt spenn av relevant litteratur, og da ville *grey literature* bidra til å danne et mer riktig og korrekt bilde av statusen rundt forskningsspørsmålet (Brunton et al., 2017, s. 111). Den eneste form *grey literature* som jeg ikke ville benytte meg av i oppgaven min var studentoppgaver og masteroppgaver. Da søketreffene inneholdt en god mengde bachelor-/masteroppgaver, ble disse umiddelbart ekskludert, dette til tross for relevans eller ei. Duplikater ble også identifisert og notert ned i antall.

Jeg valgte å ikke sette noen tidsavgrensning i forhold til inklusjon av litteratur (eks. inkludere litteratur som kun er publisert i 2009 eller nyere). Denne avgrensningen ville eventuelt først vist seg nødvendig om det ble svært store søketreff av litteratur i databasene. En begrensning ved denne studien var tid, og antall artikler som ble inkludert i studien måtte begrenses etter dette.

3.4 Systematisk litteratursøk

3.4.1 Innledende søk i litteraturen

Som en del av min tilnærming til denne masteroppgaven, både gjennom utarbeidelsen av prosjektbeskrivelsen, forskningsspørsmål og identifisering av forskningshull, har en generell oversikt over eksisterende litteratur på feltet vært avgjørende. Litteratur som jeg har kjent til fra tidligere, ble brukt som en inngang til selve masterprosjektet, og nettopp dette materialet

⁸ Grey literature (på norsk: grå publikasjon); er definert som litteratur, informasjon og materiale som ikke er kontrollert eller produsert av de typisk kommersielle publiseringskanalene, og er da ikke det som kalles for fagfellevurdert/peer reviewed. Eksempler kan være informasjon fra pågående eller upublisert forskning, rapporter fra organisasjoner og regjering, o.l. (Booth et al., 2016, s. 120).

ble startpunktet for min litteraturgjennomgang. I min oppgave er det ikke noe eget kapittel som tar for seg tidligere forskning, da forskingen i oppgaven vil være min empiri, men innledningen og bakgrunnen for studien tar for seg bakgrunns litteraturen, samt tematiserer min forsknings aktualitet gjennom foreliggende litteratur.

Det innledende søket har for meg ikke vært bestående av ett enkelt søk, men var en iterativ prosess gjennom flere måneder, hvor jeg hele tiden så behovet for nye forståelser ved bruk av nye termer og vinklinger. Dette første steget i prosessen innebar ulike tilnærminger til søking av litteratur som eks.; snøballmetoden, gjennomgang av litteraturlister ved relevante artikler, manuelle søk og ikke minst tips fra veileder (Booth et al., 2016, s. 114). Dette resulterte i en rekke udokumenterte søk for å skape en mest mulig helhetlig inngang til oppgavens videre gang, både gjennom å få et innblikk i mitt teoretiske perspektiv og kroppsøvingfeltets forskingsstatus. Denne innledende prosessen, hvor man kun skraper i overflaten av store søketreff, med både nasjonal og internasjonal litteratur, som både er relevant og irrelevant, gav allikevel mulighet til å identifisere relevante nøkkelord og artikler som var til stor hjelp videre i søkeprosessen (Booth et al., 2016, s. 115).

3.4.2 Databasesøk

Gjennom mine innledende søk fikk jeg et inntrykk av at jeg stod i fare for å få en uoverkommelig mengde søketreff når jeg skulle sette i gang med mine systematiske litteratursøk. Jeg begynte derfor å utarbeide begrensninger sett i forhold til min begrensede mengde tid til dette prosjektet, som resulterte i de konkrete og begrensende inklusjonskriterier vist og kommentert i underkapittelet over. Med utgangspunkt i kriterier satt i forkant av selve søket, utarbeidet på bakgrunn av innledende søk og ferdig utarbeidede inklusjonskriterier, ble søkeordene identifisert og kriteriene satt for å gjennomføre selve databasesøket. Det ble gjennomført totalt tre databasesøk. Et på norsk, et på svensk og et på dansk, alle i databasen Oria (Norske fagbibliotek), med søkene dokumentert under.

Database	Søk	Treff	Søkedato
Oria (Norsk fagbibliotek)	“Kroppsøving” OG “dannelse” ELLER “allmenndannelse”	49	10.01.20

Oria (Norsk fagbibliotek)	«Idrott och hälsa» OG «bildning» ELLER «allmänbildning»	18	22.01.20
Oria (Norsk fagbibliotek)	«Idræt» ELLER «idrætsfaget» OG «dannelse»	18	13.01.10

Tabell 1: Dokumentasjon av databasesøk.

3.4.3 Manuelle søk

På forhånd og under søkeprosessen var jeg forberedt på å benytte andre søkestrategier til å innhente relevante artikler til min studie. I hovedsak var strategien å gjøre såkalt referansesøk i de allerede inkluderte artiklene funnet gjennom databasesøk. Dette ble gjort systematisk etter at inklusjonsprosessen i databasesøkene var gjennomført, og alle referanselister ble gjennomgått. Booth et al. (2016, s. 121) påpeker at søk i referanselister har vist å identifisere studier/litteratur som ikke blir funnet gjennom databasesøk. Deler av litteraturen som ble søkt opp etter referansesøket viste seg vanskelig å oppdrive. Om materialet/litteraturen hverken var tilgjengelig online eller mulig å skaffe fysisk via biblioteket, ble de umiddelbart ekskludert. De samme inklusjonskriteriene ble naturligvis fulgt i denne søksfasen.

Booth et al. (2016, s. 122) skriver frem at det å forhøre seg med ‘eksperter’ i jakten på relevant litteratur kan være aktuelt. Jeg valgte etter utvelgelsesprosessen av databasesøkene å kontakte min veileder, som jeg vet er oppdatert på publikasjoner og litteratur innenfor mitt problemområde, derfor en naturlig person for meg å søke ekspertråd hos. Han bidro med flere relevante artikler som jeg ikke hadde oppdaget uten hans tips. Ved å benytte meg av søk i både referanselister og gjennom å motta ekspertråd, ble seks artikler inkludert. Dette dokumenterer jeg i det kommende kapittelet.

3.5 Utvelgelse av litteratur

“Grundig dokumentasjon av søkestrategier, oversikt over databasetreff, redegjørelse for manuelle søk og rike beskrivelser av funn er ofte det som skiller en god litteraturreview fra en som er utført på en uoversiktlig og usystematisk måte” (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 74). I min søkeprosess ville jeg ha fokus på å skaffe meg en oversikt over hvilke studier jeg fant, hvor jeg fant de, hvilke søkeord jeg brukte da jeg fant studiene, om noen av treffene var

duplikater og hvilke jeg ut ifra min tematikks forutbestemte overnevnte kriterier valgte å inkludere/ekskludere (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 74).

Det Krumsvik og Røkenes (2016, s.74) legger i en «god litteraturreview» som nevnt i avsnittet over, kan knyttes til kravet om en reliabel forskning. Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningen gir inntrykk av å være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Jeg som forsker måtte her etterstrebe å oppnå reliabilitet gjennom å redegjøre for hvordan dataene var blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Spesielt det som omtales som den interne reliabiliteten, er mest relevant å etterstrebe innenfor kvalitativ forskning. For å oppnå den formen for reliabilitet er det, som jeg har skrevet frem over, viktig at jeg som forsker er konkret og spesifikk i rapporteringen av fremgangsmåter ved innsamling av data (Thagaard, 2013, s. 202). Om mulig, så spesifikk at det vil være mulig å oppnå en viss grad av samsvar mellom konstruksjonen av data for forskere på samme felt (Thagaard, 2013, s. 202). Dette gjøres mest oversiktlig ved å bruke matriser, figurer, tabeller, lister eller liknende for å synliggjøre og organisere databasetreffene (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 74). Jeg har dokumentert mine databasesøk og den påfølgende utvelgelsesprosessen i det Krumsvik og Røkenes (2016, s. 85) omtaler som flytskjema. De manuelle søkene presenteres i et eget flytskjema.

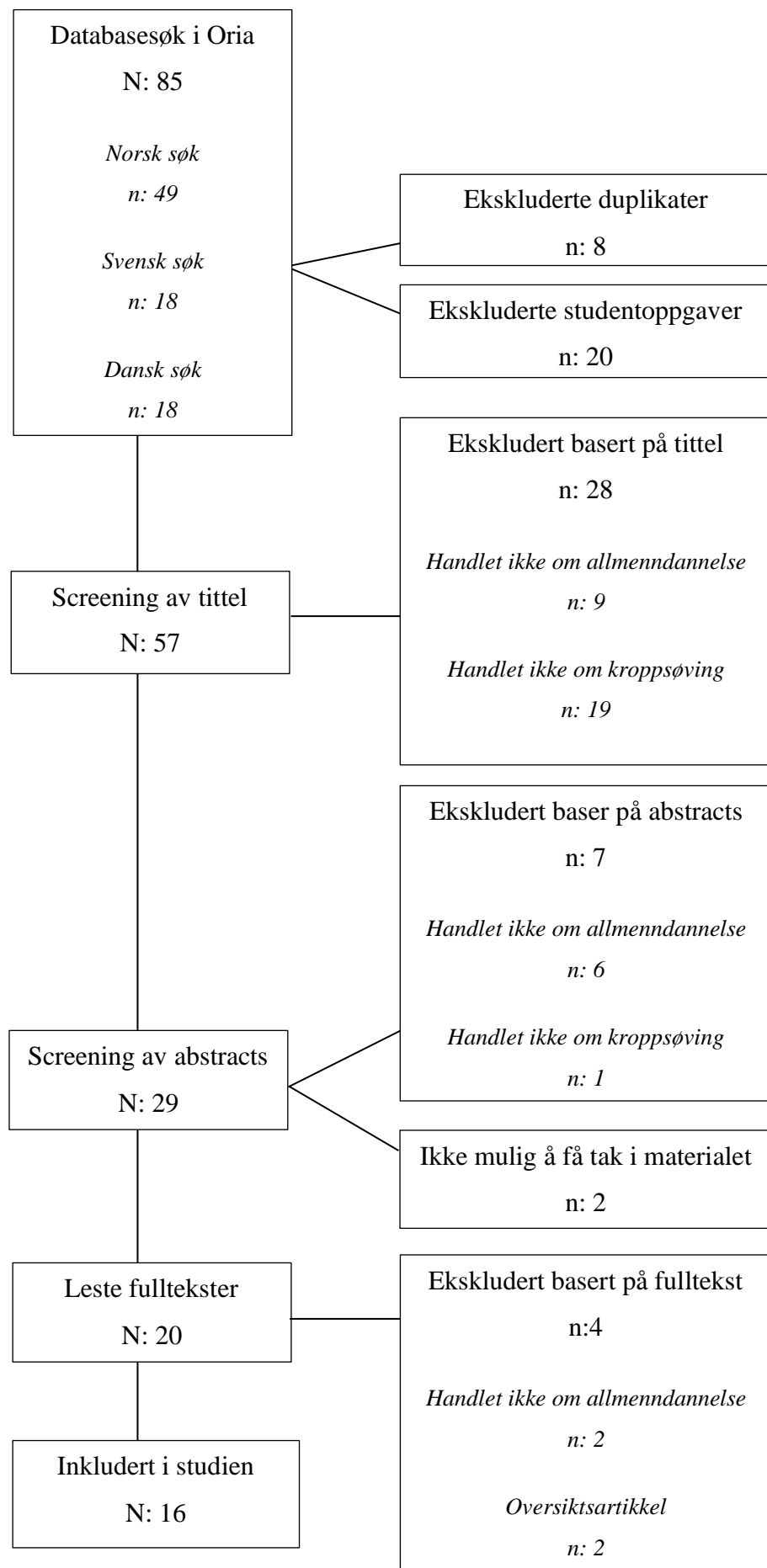
Vanligvis vil man si at den eksterne reliabiliteten er vanskelig å oppnå i kvalitative studier, da denne omhandler repliserbarhet, som legger vekt på at man gjennom å følge samme fremgangsmåte som forskeren skriver frem, skal kunne komme frem til samme funn i en annen situasjon (Thagaard, 2013, s. 202). Ved en systematisk litteraturstudie, hvor foreliggende artikler og studier er datamaterialet, vil det være mulig å finne frem til samme artikler/studier ved at jeg utarbeider en konkret og spesifikk rapportering av søkeprosessen. Hvorvidt funnene i datamaterialet og forskningen vil kunne fremstå likt er derimot tvilsomt, da kvalitative data er preget av våre subjektive oppfatninger (Bukve, 2016, s. 38). Dette skal jeg gå nærmere inn på i kapittelet lenger ned, om etiske retningslinjer i mitt prosjekt.

3.5.1 Dokumentasjon av utvelgelsesprosessen

Jeg vil her fremstille mine databasefunn i et flytskjema, som har til hensikt å illustrere hele inklusjons/eksklusjons-prosessen. Valget om å inkludere, eller ekskludere, er gjort utelukkende med utgangspunkt i de tidligere presenterte inklusjonskriteriene (se s. 30). Det skulle vise seg at kravet om at litteraturen skulle inneholde *kroppøving i skolen* bidro til at en

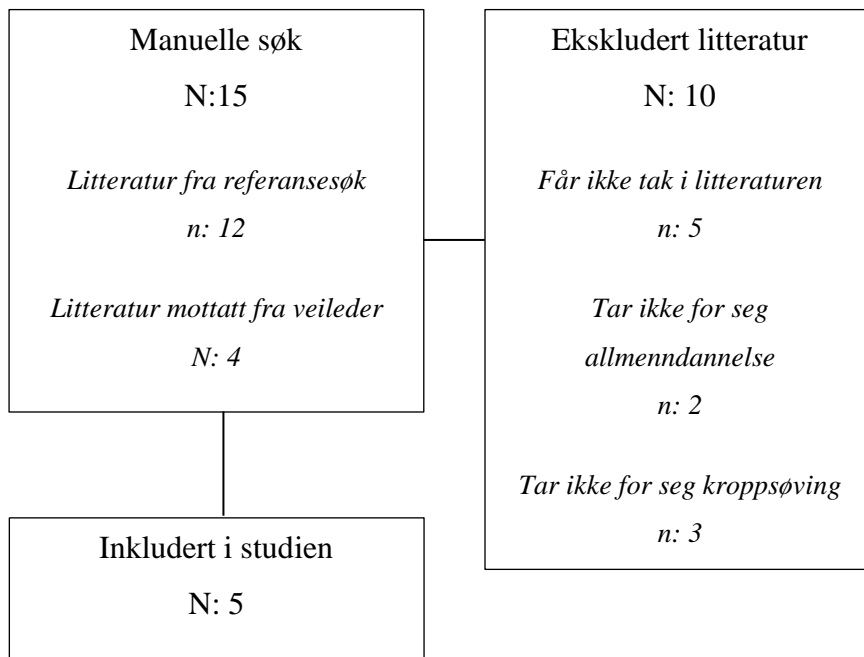
rekke litteratur raskt kunne ekskluderes ut ifra overskrift. Et uventet moment ved databasetreffet på norsk var en stor mengde treff omhandlende *dannelse, natur og friluftsliv*. Disse ble grundig gjennomgått på utkikk etter skolefaglig relevans, overføringsverdi sett i forhold til kroppsøvingsfaget, og selvfølgelig dannelse. Jeg ble konsekvent på å inkludere de bøker, bokkapitler og artikler som tok for seg friluftsliv i en skolesetting med fokus på dannelse. Dette da friluftslivet har vært, og er, en del av læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2019a), og jeg ser en tydelig overføringsverdi og relevans inn mot problemstillingen. Dette var en avgjørelse for inklusjon og eksklusjon jeg var nødt til å ta underveis i utvelgelsen av litteratur, som jeg ikke var forberedt på ville trenge et standpunkt i forkant av prosessen.

I flytskjemaet under viser jeg til utvelgelsesprosessen av databasesøkene, helt fra første søketreff, til den litteraturen som til slutt presenteres i mitt resultatkapittel og danner grunnlaget for min analyse og diskusjon. Jeg vil med denne grafiske fremstillingen dokumentere min søkeprosess og vise til at utvelgelsesprosessen er gjort på en pålitelig måte i tråd med kriteriene for en systematisk litteraturstudie; hvordan jeg stegvis gikk frem, antall databasetreff, hvordan/hvorfor jeg reduserte treffene, samt begrunnelse for eksklusjon av artikler er inkludert i skjemaet. Flytskjemaet er inspirert av Fleischer (2012, s. 112).



Figur 4: Flytskjema for systematisk innhentet litteratur ved databasesøk.

Etter endt inklusjons-/eksklusjonsprosess av treffene fra databasesøkene er 16 av treffene inkludert. Disse 16 treffene utgjør 19 artikler/tekster, dette på grunn av at flere bokkapitler ble hentet fra samme bok (tre artikler hentet fra: Vinje, E.E. (Red.). *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, og to artikler hentet fra: Steinsholt, I.K. & Pedersen, K.P (Red.). *Aktive liv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag). Etter endt utvelgelse av databasesøk startet prosessen med søk i referanselister og søk av råd hos eksperter. På grunn av tidsrammen ble tid benyttet til manuelle søk svært begrenset, men prosessen har allikevel vært iterativ, og litteratur har blir inkludert om den har vist seg å være av relevans til tross for at selve søkeprosessen har vært over. Den litteratur som ble inkludert på bakgrunn av overskrift fra referansesøk ble notert ned, for senere å bli søkt opp i flere ulike databaser for å øke sannsynligheten for å få tilgang til fulltekstmateriale.



Figur 5: Flytskjema for systematisk innhentet litteratur ved manuelle søk.

Som vist i de to flytskjemaene for både databasesøk og manuelle søk, står jeg igjen med 24 studier/litteratur/artikler som er inkludert i min studie. Videre skal den systematisk utvalgte litteraturen, gjennom Klafki og Arnold som teoretisk bakteppe, belyses og forstås ut ifra fire ulike begrunnelser for forståelse av (allmenn-)dannelse i kroppsøving i oppgavens analytiske rammeverk.

3.6 Dataanalyse

Krumsvik og Røkenes (2016, s. 77) skriver at analysen av datamaterialet vil være avhengig av faktorer som problemstilling, fagdisiplin, teoretisk rammeverk, fokusområde og målet med studien. En analyse skal bidra til, og har til hensikt, at en stor mengde data kan bli gjort mer forståelig, lesbar og forkortet (Sutcliffe, Oliver & Richardson, 2017, s. 124). Analysen skal i min studie bidra med å plukke fra hverandre litteraturen, dette gjennom at jeg i denne prosessen markerer viktige fraser, ord, uttrykk og detaljer som er relevant for min problemstilling (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 77). I min oppgave er det teoretiske rammeverket særs avgjørende for analysen av mine innsamlede data. Som skrevet frem i teorikapittelet er det nettopp Aggerholm og Standal (2018) sitt analytiske rammeverk (se figur 2, s. 23) som skal benyttes i min lesing og forståelse av teksten.

1. Fokus på elevsiden av dannelsen og eksterne verdier:

Fordi elevene skal utvikle personlige egenskaper som kan ha verdi på ulike områder i livet.

2. Fokus på elevsiden av dannelsen og interne verdier:

Fordi elevene skal oppleve verdien av kroppslig involvering i bevegelsesaktiviteter.

3. Fokus på innholdssiden av dannelse og interne verdier:

Fordi elevene bør få kunnskap om de praksiser som inngår i samtidens bevegelseskulturer og vite hvordan de kan involvere seg i dem.

4. Fokus på innholdssiden av dannelse og eksterne verdier:

Fordi kroppsøving kan bidra til å innfri bredere utdanningsmål knyttet til samfunn og andre skolefag.

Rammeverket bidrar til å sortere mine data på en slik måte at karakteristikene og resultatene kan presenteres på en meningsgivende måte for min problemstilling (Jesson et al, 2011, s. 123). Ved hjelp av analysen skal jeg forsøke å belyse og forstå hva den utvalgte litteraturen, legger i begrepet (allmenn-)dannelse i kroppsøving. Det analytiske rammeverket skal også videre bidra til at jeg skal kunne se sammenhenger, ulikheter og plassere artiklene i en felles ramme for å besvare min problemstilling (Jesson et al., 2011, s. 123). Med dette vil det analytiske rammeverket, med tilhørende teoretiskbakteppe, vise seg særs nødvendig for at jeg skal kunne forstå litteraturen i lys av min problemstilling.

3.7 Etske retningslinjer

En særegen verdi, også en styrke, ved å benytte seg av foreliggende data, er at materialet er etablert uavhengig av forskerens/min medvirkning (Thagaard, 2013, s. 58). Allikevel vil det i kvalitative studier alltid foregå en tolkningsprosess, uavhengig om dataene er foreliggende eller innhentet selv fra felten. Mine forkunnskaper og egne holdninger ligger til grunn for tolkninger av litteraturen. Dette er uunngåelig, da verden er et produkt av subjektive oppfatninger, og gjennom samfunnsvitenskapen forsøker vi nettopp å rekonstruere virkeligheten og fenomener som oppstår (Bukve, 2016, s. 38). Jeg vil i analysen ta høyde for at en teorigrevet analyse krever en dyp meningsfortolkning. Jeg må derfor som forsker være oppmerksom på at jeg gjennom å analysere utvalgt litteratur fortolker en allerede fortolket virkelighet, og er nødt til å beskytte forfatteren av litteraturen jeg bruker, hans/hennes standpunkter og informasjonen, i min analyse og tolkning (Miles et al., 2014, s. 59).

I en litteraturstudie møter man allikevel ikke på de samme etske begrensingene ovenfor analyse og tolkning, som man gjør når man behandler feltdata (Thagaard, 2013, s. 58). Etske retningslinjer innenfor forskning omhandler ofte det å ivareta informanters anonymitet og den informasjon de deler med forskeren selv (Bryman, 2016, s.125). I mitt prosjekt er det ikke noen behandling av personopplysninger, jeg har ikke trengt noen informerte samtykker, det har heller ikke vært relevant å anonymisere data m.m. Det har derfor ikke i min studie vært nødvendig å søke til etsk komité (NSD) for godkjennelse av mitt forskningsprosjekt.

Innenfor litteraturstudiet, som i alle andre forskningstilnæringer er det et grunnleggende prinsipp å unngå å plagiere andres tekster for å oppnå vitenskapelig redelighet (Thagaard, 2013, s. 24). «Å plagiere er, i forskningsetisk forstand, å stjele stoff fra andre forfatteres og forskeres arbeid og utgi det som sitt eget. Forskere som bruker andres ideer eller siterer fra publikasjoner eller forskningsmateriale, skal oppgi sine kilder» (Thagaard, 2013, s. 24). Kalleberg (2013, s. 26) forklarer også plagiering som en svekkelse for fremdriften av ny og viktig kunnskap. Ved å unngå plagiering sikrer man en effektiv og sikker utvikling og testing av ny kunnskap (Kalleberg, 2013, s. 26). For å unngå plagiering har det vært viktig for meg å hele tiden etterstrebe gode henvisningsrutiner og oppgi mine kilder.

4. Resultat og diskusjon

Jeg skal i dette kapittelet presentere empirien gjennom temaer og kategorier som jeg ha funnet at er gjennomgående i oppgavens systematisk utvalgte litteratur. Kapittelet er organisert slik at de tema og hovedfunn som preger empiriens standpunkter og forståelse av (allmenn-)danning, presenteres i overskrifter ut ifra hvordan jeg har forstått og tolket litteraturen. Først skal jeg presentere en generell oversikt over den utvalgte litteraturen.

4.1 Oversikt over den inkluderte litteraturen

Det inngår 24 artikler/kapitler/bøker i min litteraturstudie. Av disse (N=24) er det; fire artikler publisert i magasin, fem artikler publisert i tidsskrift, én doktorgrad, tre bøker og elleve bokkapitler. Av disse 24 er kun 5 av artiklene fagfellevurdert (Fretland, Lauritzen, Fossøy & Leirhaug, 2020; Herskind & Rønholt, 2007; Moen, Westlie & Skille, 2017; Ommundsen, 2013; Sæle, Hallås, Løtveit & Riise, 2016). Dette viser til at 19 av 24 inkludert datamateriale er såkalt 'grey literature', og at det metodiske valget om å inkludere dette har hatt stor innvirkning på mengden inkluderte treff, og vil derfor være av stor betydning for både resultat og diskusjon.

Det ble identifisert flere teoretiske rammeverk som ble benyttet i tekstene. Det mest anvendte teoretiske rammeverket er Wolfgang Klafkis dannelsesteori og begrepene formal, material og kategorial danning (Engebretsen, 2016; Esser-Noethlichs, 2019; Esser-Noethlichs, 2016; Fretland, Lauritzen, Fossøy & Leirhaug, 2020; Herskind & Rønholt, 2007; Koch, 1998; Møller, 2016). Klafkis begreper ble i noen av tekstene sett i kombinasjon med andre teorier og forståelser, som for eksempel; Arnolds kroppsliggjorte forståelse av læring (Ommundsen, 2013; Ommundsen, 2014; Zoglowek, 2006) og Merleau-Pontys fenomenologiske forståelse av menneskets persepsjon (Ommundsen, 2008; Ommundsen, 2013; Ommundsen, 2014). Arnolds læring i, om og gjennom bevegelse fremkommer også som eneste teoretiske rammeverk (Ommundsen, 2005). Bernsteins maktorienterte teori med fokus på skolens reprodusering av samfunnets sosiale mønster, benyttes i en kombinasjon med Whiteheads 'physical literacy' i Ekbergs forståelse av kroppsovingen som lærings og dannelsesfag i skolen (Ekberg, 2009). 'Physical literacy' benyttes også av Standal (2018) da han utarbeider sin forståelse av 'movement literacy'. Gadamer benyttes i stor grad av litteraturen som tar for seg friluftslivet i kroppsovingen (Vigane, 2010), da også i kombinasjon med Deweys pragmatisme

(Gurholt, 2010), Kalkis kategoriale dannelse (Grimeland, 2016) og aristotelisk dyds- og kunnskapssyn (Sæle, Hallås, Løtveit & Riise, 2016). Rousseaus forståelse av oppdragelse benyttes også som teoretisk rammeverk (Werler, 2015; Bøyum, 2013), da i kombinasjon med andre supplerendeteorier av blant annet Kant, Locke og Humboldt. Den antikke, greske, filosofiske dannelsestradisjonen etter Platon og Aristoteles kommer også til syne i litteraturen (Bøyum, 2013; Säfvenbom, 2010; Sæle et al., 2016). Som eneste artikkel tar Moen, Westlie og Skille (2017) i bruk Bourdieus teori med begrepene felt, aktør og habitus. To av de utvalgte bøkene i min litteraturstudie benytter seg ikke av noen nevnt/begrunnet teori, og løfter heller frem dannelsesbegrepet ut ifra en historisk kontekst (Larsson & Fagrell, 2010), og gjennom å se på de tidligere og de aktuelle læreplanene (Ekberg & Erberth, 2000).

Litteraturen representerer både dansk (n=2), svensk (n=3) og norsk (n=19) kroppsøvingslitteratur. Jeg tok valget om å ikke sette noen grense for å unngå gammel litteratur, som f.eks. kun å inkludere litteratur publisert etter 2010. Dette resulterte i at den inkluderte litteraturen er publisert i et spenn på 22 år, fra 1998 til 2020. Noe som betyr at den norske litteraturen er publisert i et tidsspenn med tre ulike læreplaner (L97, LK06 og LK20). Jeg skal nå i dette resultatkapittelet skrive frem mine funn ved analysen av litteraturen, som skal besvare min problemstilling.

4.2 Dannelse spørsmålet er et samfunnsspørsmål

Et gjennomgående tema i den utvalgte litteraturen er (allmenn-)dannelse sett i tilknytning til samfunnet. Litteraturen viser til at dagens samfunn er, som tidligere samfunn, opptatt av å utvikle gode og selvstendige unge liv, som kan løfte både seg selv og kulturen videre (Säfvenbom, 2010, s. 159). Sæle, Hallås, Løtveit og Riise (2016, s. 23) mener at dannelse er noe som strekker seg utover selve læringssituasjonen, fordi 'det gjør noe med deg'. De mener det setter noen danningsspor i mennesket, som kan ha innvirkning på andre livsområder. Jeg ser her behovet for å belyse to sider litteraturen virker til å vie spesielt mye oppmerksomhet innenfor dette temaet; hvordan samfunnet skrives frem som et forpliktende fellesskap, og hvordan (allmenn-)dannelse bør ha til hensikt å frigjøre elevene fra menneskets historisk formidlede fortid.

4.2.1 Et forpliktende fellesskap

Ut ifra litteraturen forstår jeg (allmenn-)dannelsen i kroppsøvingsfaget som et bidrag i prosessen for å skape et samfunnsfungerende menneske i sitt forpliktende fellesskap. Innenfor denne kategorien peker litteraturen på dialektikken i Klafkis kategoriale dannelsesteori, hvor både innholdssiden (material dannelse) og elevsiden (formal dannelse) ved dannelsen fremheves. Dette i kombinasjon med Arnolds læring *gjennom* bevegelse, som sikter mot å oppnå et formål som ligger utenfor eleven og faget selv (ekstern verdi), munner ut i begrunnelse 1 og 4 i det analytiske rammeverket; *Fordi elevene skal utvikle personlige egenskaper som kan ha verdi på ulike områder i livet og fordi kroppsøving kan bidra til å innfri et bredere utdanningsmål knyttet til samfunn og andre skolefag.*

Et gjennomgående tema og argument er at kroppsøvingsfaget skal ruste eleven til en aktiv deltakelse i samfunnet, til det beste for seg selv og for andre (Fretland, Lauritzen, Fossøy & Leirhaug, 2020, s. 27). Det skrives frem at dannelse som perspektiv i skolen derfor skal prege undervisningen ved å fokusere på tidsaktuelle ferdigheter og kunnskap ikke bare for enkeltelevens beste, men til fordel for dens deltakelse inn i, samt forståelse av, sitt fellesskap og samfunn (Engebretsen, 2016, s. 95; Ekberg, 2009, s. 237). Litteraturen viser med dette til (allmenn-)dannelse i kroppsøving som et samfunnsproblem, hvor innhold og mål i undervisningen bes om å ta utgangspunkt i hva slags samfunn fellesskapet ønsker for nåtiden og fremtiden.

Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøvingsfaget setter fagets egenverdi, læring av fysisk-motoriske ferdigheter, inn i en helhetlig ramme. Det vil si at ferdigheter, kunnskaper og holdninger som tilegnes i kroppsøvingundervisningen, skal kunne anvendes i en større sammenheng og i et demokratisk fellesskap også utenfor skolen. (Engebretsen, 2016, s. 113).

Koch (1998, s. 47) uttalte i boken sin i sammenheng med den nye Folkeskoleloven anno 1993 i Danmark; «Endelig skal skolen lære elevene at ta ansvar for sig selv og at indgå i et forpligtende fællesskab». Han peker på hvordan kroppsøvingsfagets nye overordnede målsetning bidrar til at eleven kan tilegne seg ferdigheter, kunnskaper, kompetanse og normer som muliggjør elevenes kroppslige og allmenne utvikling (Koch, 1998, s. 47). Som et menneske født inn i det Koch (1998, s. 47) omtaler som et forpliktende fellesskap, vil undervisning og læring alltid drives på en sann måte at eleven tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som fellesskapet opplever som verdifulle og viktige, noe også Vigane (2010, s. 11) presiserer i sin artikkel.

Moen, Westlie og Skille (2017, s. 14) viser i til at skolen er et sted 'alle' barn møter 'alle' typer mennesker, og institusjonen gis derfor en unik mulighet til allmenndannelse av elever. «Det er et pedagogisk, psykologisk og sosiologisk prinsipp at man utvikler seg som menneske sammen med andre» (Moen et al., 2017, s. 14). Forskningsartikkelen peker på dusjing etter kroppsøvingen og garderobesituasjonen som en allmenndannende arena, hvor de eksemplifiserer at det er nødvendig å kunne dusje og skifte sammen med andre i en felles garderobe, da dette er noe elever kommer til å møte på senere i livet (Moen et al., 2017, s. 15). Moen, Westlie og Skille (2017, s. 15) henviser til at læreplanverket tillegger kroppsøvingsfaget et allmenndannelsesmandat. Samtidig forstår og tillegger de, med sin forskningsartikkel, allmenndannelsesbegrepet et mandat om å ruste barn og unge til situasjoner de kommer til å stå ovenfor utenfor skolen, i livet og samfunnet ellers.

Å lære at man er forskjellige og har forskjellige kroppar – herunder aksept og forståelse for at man er i forskjellige faser i kroppslig utvikling – samstemmer med formålet i faget om å utvikle respekt for hverandre med de likheter og ulikheter mennesker har (Moen et al., 2017, s. 14).

Hovedfunnet innenfor denne kategorien skisserer (allmenn-)dannelse som vesentlig for at man som elev i skolen, og menneske i et samfunn, skal tilegne seg skikker, erfaringer og kompetanse til å møte andre mennesker i det fellesskapet man lever i. Man kan se samfunnet som et forpliktende fellesskap, men også skolen, kroppsøvingstimen og dusjingene som et forpliktende fellesskap. Som Moen et al. (2017, s. 14) presiserer møter man alle typer mennesker i kroppsøvingstimen; elever fra ulike etnisiteter, ulik sosial klasse, forskjellige kjønn og ulike kroppar. Kroppsøving kan på denne måten bidra med å gjenspeile gjeldende verdier, strukturer og mekanismer i samfunnet, men på en forenklet måte (Esser-Noethlichs, 2016, s. 70).

Nettopp disse ferdigheter og kunnskaper som er verdifulle og viktige for fellesskap og samfunn, viser til den delen av dannelse som overskrider selvet og peker i retning av noe universelt. Det universelle kan være for eksempel andre mennesker, menneskeheten eller samfunnet generelt (Klafki, 2018, s. 56). Aggerholm og Standal (2018, s. 4) påpeker hvordan universelle synspunkter kan forstås som alt fra det sosiale, kulturelle, naturlige, estetiske, historiske og moralske til ideologiske, politiske, og religiøse dimensjoner. Det som er felles for disse, er at de utgjør det som har blitt forstått som allmenndannelse; dannelse innenfor et allmennhetens formidlede element (Klafki, 2018, s. 70).

Innholdsdimensjonen av (allmenn-)dannelsen vektlegger den danning som fokuserer på det objektive, innholdet ved læringen, og presiserer viktigheten av kunnskapsobjektet i undervisningen som skal tilegnes av eleven (Hohr, 2011, s. 165; Klafki, 1996, s. 172; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 2). Litteraturen peker på at faget, i likhet med skolen generelt, må ha et verdigrunnlag som gir retning for hvilke mennesker man ønsker å danne for nåtiden og fremtiden. Klafki (2018, s. 70) beskriver i sin bok dette som hans 'første innholdsmessige dimensjon', hvor tilegnelse av de universelle og fellesmenneskelige problemer og interesser for samtid og framtid har sin klare plass i undervisning og danning. I likhet med Klafki påpeker litteraturen innfor denne kategorien hvordan innhold bestående av historiske resultater og problemstillinger ikke kan anses som eneste gyldige dannelsesdimensjon. Litteraturen nevner for eksempel at elevene skal lære å ta ansvar for seg selv (Koch, 1998, s. 47), tilegne seg kunnskaper og ferdigheter (Engebretsen, 2016, s.96) og utvikle respekt for hverandres likheter og ulikheter (Moen et al., 2017, s. 14). Disse momentene, ut ifra Klafkis dannelsesteori, legger vekt på subjektets tilegnelse av personlige egenskaper, samt evne og kraft til å tilegne seg og å kunne anvende et gitt innhold (Klafki, 1996, s. 179). Mennesker som danner og utdanner seg skal ifølge Klafki (2018, s. 71) ikke bli holdt fast i den historiske utviklingen, men derimot skal de frigjøres til å kunne forstå og forme sin historisk formidlede samtid og den respektive framtid. Dette er det Klafki omtaler som «den dobbeltsidige åpning», hvor dannelsesprosessen oppfattes som en åpen formidlingsprosess mellom eleven i dette tilfellet og den historiske og naturlige verden individet er født inn i (Nabe-Nielsen, 2018, s.17; Klafki, 2018, s. 38).

Jeg forstår det som at litteraturen innenfor dette tema vektlegger de eksterne begrunnelsene ved faget. Fellesskapets interesser og det universelle fremstår her som hovedfokus, og subjektets egne interesser og interne verdi ved å delta i kroppsøvingstimen, vies liten eller ingen oppmerksomhet. Ved denne begrunnelsen av kroppsøvingsfaget som dannelsesfag er man ute etter å oppnå eksterne verdier og formål, det Arnold også kaller 'spin offs', 'by-products' eller 'outcomes' (Arnold, 1980, s. 15). En ekstern verdi vil fokusere på aktivitetens funksjonelle verdi og på hvordan de kan bidra til bredere formål. Arnold (1991, s.67) presiserer at utdanning ikke er verdig navnet hvis det er redusert til et middel som tjener formål utenfor seg selv. Til tross for dette påpeker han hvordan eksterne verdier ved læring gjennom bevegelse kan bidra til å oppnå utenforliggende ønskede pedagogiske målsetninger, og dermed er verdig sin plass i faget dog mangelen på intern verdi hos eleven (Arnold, 1980, s. 15). Danning av samfunnsfungerende mennesker er noe man ønsker å oppnå i skolen

(Opplæringslova, 1998, §1-1), og dermed kan denne begrunnelsen for kroppsøving i litteraturen anses som verdig sin plass i faget, selv om den er av eksternt verdi.

4.2.2 Produserende – ikke reproduserende

Det å se skolens og fagets (allmenn-)dannende funksjon i et samfunnsperspektiv virker til å vinne stor aksept i kroppsøvingslitteraturen. I forrige kategori hadde jeg til hensikt å vise hvordan den utvalgte litteraturen forstod dannelse inn i et samfunn som forpliktende. Litteraturen som til sammen har utgjort denne kategorien, fokuserer på å utvikle evner hos eleven som potensielt kan overføres og nyttiggjøres i etterfølgende situasjoner. I dette funn forstås (allmenn-)danning i kroppsøving som en utvikling av personlige egenskaper hos eleven, dette til fordel for å oppnå et eksternt formål. Med dette faller begrunnelsen for hva (allmenn-)danning i kroppsøving er innenfor det analytiske rammeverkets første begrunnelse for faget: *Fordi elevene skal utvikle personlige egenskaper som kan ha verdi på ulike områder i livet.*

Ekberg (2009, s. 237) er av de som skriver frem viktigheten av fagets tilretteleggelse for elevenes refleksjon, konstruksjon og produksjon av ny kunnskap. Han mener at disse fokuspunkter ved undervisningen vil hindre kroppsøvingsfaget, skolen og samfunnet generelt i å reproducere en gitt kunnskap, utgatte tankemåter og gamle sosiale- og kulturelle mønstre (Ekberg, 2009, s. 237). På denne måten setter han samfunnets innhold som dannende på den ene siden, samtidig som han setter eleven i en posisjon hvor han/hun/hen også må virke dannende på samfunnet, både for nåtiden og fremtiden. Med dette viser Ekberg (2009, s. 237) til dannelse som en prosess som ikke kun virker fra utsiden og inn på barnet, men også som en prosess som skjer i barnet i bevegelse og læring. Zoglowek (2006, s. 14) mener at slik LK06 ble formidlet, kommer det frem at elevene både er et utgangspunkt og et mål for dannelse.

Säfvenbom (2010, s. 169) spør seg om faget er blitt for opphengt i en reproduksjon av kunnskap, og om dette står som et hinder for kroppsøvingsfagets potensiale for utviklingen av kompetanse, som kan komme både det enkelte individ og samfunnet til gode. Han presiserer med dette viktigheten av fagets skapende funksjon, som et supplement til den reproduserende funksjonen.

Det er grunn til å spørre om ikke kroppsøvingsfagets oppgave i større grad er å legge forholdene til rette slik at hver enkelt elev blir i stand til å stå på egne ben bokstavelig talt, søke

erkjennelser, og på dette grunnlag være i stand til å utvikle seg selv gjennom eget liv, som uansett er forskjellig fra andres liv (Säfvenbom, 2010, s. 163).

Det hele kan ses som en balansegang, hvor et menneske født inn i en verden med en bearbeidet virkelighet, allikevel ønsker at den oppvoksende skal lære seg å leve fritt i sin ufrihet for å kunne utvikle seg og leve som menneske (Säfvenbom, 2010, s. 172). Esser-Noethlichs (2016, s. 116) utfyller Säfvenboms (2010, s. 163) tanker og spørsmål, og mener at læring, ut ifra et dannelsesperspektiv har til hensikt å fremme en stadig mer selvstendig læring, som skal føre til nye innsikter, ferdigheter, holdninger og evner hos elevene. Han presiserer så et ønske om et tydeligere skille i forståelsen mellom oppdragelse; som har til hensikt å formidle etablerte atferdsmønstre, og dannelse; som fokuserer på menneskets ferdigheter til å håndtere disse samfunnsskapt atferdsmønstrene på en selvstendig måte (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). Larsson og Fagrell (2010, s. 181) vektlegger også hvordan dannelsbegrepet retter fokuset mot individet som subjekt i sin egen dannelsesprosess, mens utdanningsbegrepet passiviserer både kropp og individ.

Ut ifra Esser-Noethlich (2016, s. 118), Larsson og Fagrell (2010, s. 181) sin presisering av dette skillet, forstår jeg det som at individets selvstendighet til å håndtere samfunnsskapt atferdsmønstre, kan ses som en forutsetning for å kunne kalle nettopp denne prosessen hos individet/eleven for (allmenn-)dannelse. «Målet med dannelse er å fremme en livslang personlighetsutvikling for å bli et mer og mer fritt menneske, selvstendig og kritisk tenkende individ som handler autonomt og bidrar ansvarlig og solidarisk til videreutvikling til et demokratisk samfunn» (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). Som kroppsøvlingslærer skal man hjelpe elevene med å bli mer selvstendige og gi rom for at de kan danne sine egne meninger, slik at de i økende grad skal kunne være aktivt medvirkende til det samfunnet eleven selv er en del av (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). Det å utvikle elevenes kritiske tankegang gjennom dens skolegang, kan føre til ny innsikt og forståelse som muliggjør og kan fremme utvikling og forandring i samfunnet (Esser-Noethlichs, 2016, s. 119).

I tråd med Esser-Noethlichs krav om at en dannende kroppsøvlingsundervisning skal fokusere på å skape selvstendige, aktivt medvirkende og kritisk tenkende elever, peker både Koch (1998, s. 53), Møller (2016, s. 145) og Ekberg (2009, s. 233) direkte på fagets praksis, og stiller seg kritisk til hvordan innholdet i undervisningen, som følge av en historisk forankring, ser ut til å reprodusere idrettens disipliner og tradisjoner. Koch (1998, s. 53) skriver at faget i større grad bør se nytten av en undervisning hvor eleven selv tillegges et ansvar i å lære,

vurdere og ta beslutninger i aktiviteten, og at dette lettere lar seg gjøre uten idrettens faste disipliner. «Hvis innholdet samtidig kunne bestått av større helheter og ikke en lang rekke disipliner - idrettskultur fremfor idrettsdisiplin, vil det bli mulig å skape en sammenheng mellom barnet og verden [...]» (Koch, 1998, s. 53, egen oversettelse). Dette vil i mindre grad redusere elevene til 'role-takers' i kroppsøvingstimen, heller gjøre dem til 'role-makers' (Koch, 1998, s. 53). Koch (1998, s. 53) ser her i likhet med Ekberg (2009, s. 237) og Zoglowek (2006, s. 14) dannelsesprosessens behov for en forståelse av eleven som et utgangspunkt, og ikke bare et mål, for dannelselse.

Et hovedfunn innenfor denne kategorien er at en elev skal dannes inn i det samfunnet den blir født inn i, men at dette ikke kan forstås som en ensidig påvirkningsprosess fra samfunnet på en passiv elev. For at elevene i kroppsøvingundervisningen skal dannes, bør miljø, oppgaver og aktiviteter bli tilrettelagt for at han/hun/hen skal kunne utvikle seg til en selvstendig, selvbestemmende og aktiv samfunnsborger (se blant annet Ekberg, 2009, s. 237; Esser-Noethlichs, 2016, s. 119; Koch, 1998, s. 53). I dette funnet rettes fokuset mot eleven i selve dannelsesprosessen, og litteraturen legger vekt på utviklingen av subjektet og dets personlige egenskaper til å håndtere store mengder innhold (Sæle, 2017, s.180; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 3; Klafki, 1996, s. 184).). Ved å rette fokus på elevsiden av dannelselse forekommer usikkerhet som et moment ved dannelsesbegrepet, da dannelselse oppfattes som en åpen prosess, hvor utfallet som ligger i framtiden, ikke kan bestemmes ut ifra et gitt innhold bestående utelukkende av samfunnets interesser (Esser-Noethlichs, 2016, s. 119). Jeg velger å se dette i sammenheng med Ekberg (2009, s. 237) sin presisering av refleksjon, konstruksjon og produksjon av og rundt ny kunnskap som viktig i en fremtid vi ikke kan forutse. Det kan her være relevant å presisere hvordan formale danningsteorier, med henvisning til både den funksjonelle og metodiske dannelsen, på ingen måte neglisjerer dannelsespotensialet ved det objektive innholdet, men heller fokuserer på elevens evner, metoder, krefter og verktøy til å mestre og forstå innholdet (Klafki, 1996, s. 179 – 184).

En forenklet forståelse av det formale dannelsessyn anser en elev, som har utviklet gode personlige egenskaper og metoder til å mestre ulike former for innhold og problemstillinger, som dannet (Aggerholm & Standal, 2018, s. 4). Litteraturen påpeker personlige egenskaper som; evnen til selvstendig refleksjon (Ekberg, 2009, s. 237), å kunne søke erkjennelser (Säfvenbom, 2010, s. 163), kritisk tankegang (Esser-Noethlichs, 2016, s. 119) og selvstendighet (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). Disse er alle egenskaper som bidrar til det Klafki (2018, s. 67) kaller å *reagere* på samfunnsforhold, noe som vil kunne bidra til å vurdere

og være med å forme samfunnets utvikling. Her vektlegges individets evne og krav til medbestemmelse, og Klafki (2018, s. 67) presiserer at dannelsen aldri må forstås foruten menneskets mulighet til medbestemmelse over utviklingen av samfunnet. Dette funnet viser til en ekstern verdi ved kroppsøvingfagets (allmenn-)dannelsesfunksjon. Jeg velger å støtte meg til Aggerholm og Standals (2018, s. 6) skille mellom eksterne og interne verdier: «Når moralske evner blir verdsatt og rettfærdiggjort av en ytre målestokk (f.eks. oppførsel i andre kontekster og i livet generelt), vil argumentene ligge tettere på ekstern enn intern verdi».

4.3 (Allmenn-)dannelsen av det sosiale mennesket

Innenfor dette overordnede tema peker jeg, ved hjelp av mine hovedfunn, på dannelsen av det sosiale mennesket. I den første kategorien jeg skal presentere anses språket, som grunnlag for kommunikasjon, refleksjon og formidlingsevne, som en forutsetning for menneskets forståelse og (allmenn-)dannelsen. I den andre kategorien omtales menneskets evne og utvikling av sosial kompetanse og kommunikasjon som et eksternt ønske ved faget, og blir med dette ansett som en nytteverdi fremfor som en kjerneverdi i kroppsøvingslitteraturen. Jeg har ikke til hensikt her å skille mellom kommunikasjon/sosialkompetanse og språk som to ulike former for sosialinteraksjon i underkategoriene, men retter her fokuset mot å belyse kategoriene gjennom de eksterne og interne verdiene i Arnolds tredimensjonale modell.

4.3.1 Språket som en forutsetning for dannelsen

Litteraturen som til sammen utgjør denne kategorien og skisserer dens hovedfunn, fokuserer på elevens språk og evne til forståelse og refleksjon som et grunnlag for å kunne dannes. Ut ifra min analyse vektlegger litteraturen her de interne verdiene ved faget, og fokuserer på elevsiden av dannelsen. Innenfor denne kategorien begrunner og forstår derfor litteraturen (allmenn-)dannelsen i kroppsøving som et grunnlag for at *elevene skal oppleve verdien ved kroppslig involvering i bevegelsesaktiviteter*, som er begrunnelse nummer to det analytiske rammeverket. Hvorfor hovedfunnet munker ut i denne begrunnelsen for hvordan (allmenn-)dannelsen forstås i faget, skal jeg vise til i min teoretiske drøfting avslutningsvis i kategorien.

Werler (2015, s. 47) forklarer mennesket som et *zoon logon echon* – et vesen som bruker fornuften sin gjennom å bruke språket sitt. Han forstår språket som forutsetning for at mennesket skal kunne se seg selv i forhold til den verden det lever i (Werler, 2015, s. 50). For at et danningsinnhold skal lykkes med å danne mennesket, må det for mennesket selv være

mulig å definere og beskrive det (Werler, 2015, s. 51). Om eleven ute i naturen møter på noe han/hun/hen ikke vet noe om, eller har noe begrep for, vil dette møtet og denne erfaringen i følge Werler (2015, s. 49) kun utgjøre et tomt sanseinntrykk uten noen form for dannelsingspotensiale. Med dette mener Werler (2015, s. 49) at hvis mennesket i bevegelse og omgang med verden rundt seg ikke råder over begreper om dette utenforliggende, er tilgangen til å dannes gjennom den, låst.

Når jeg vandrer gjennom et fjellandskap og ser en storslått fjelltopp, er det en sentral forutsetning at jeg kan oppleve fjelltoppen som storslått når jeg har en forestilling og dermed et begrep om hva det storslåtte i min kulturelle kontekst er. Jeg må ha begrep om størrelse, skjønnhet, makt og ødeleggelse. Uten disse begrepene kan jeg ikke utvikle for eksempel følelsen av å være underlegen det majestetiske. (Werler, 2015, s. 50).

I det mennesket setter ord på opplevelser og erfaringer, vil dannelsingsinnholdet få en transformativ betydning, og mennesker kan snakke og reflektere rundt sine opplevelser. Det er altså meningen at elevene skal bearbeide sine erfaringer og opplevelser gjennom samtale (Koch, 1998, s. 48), for uten språket vil opplevelser av et dannelsingsinnhold kun være sanseinntrykk uten noen som helst betydning (Werler, 2015, s. 47). Vigane (2010, s. 10) viser i sin artikkel til hvordan ikke alle erfaringer og opplevelser kan forstås som læring og danning. Han presiserer hvordan lærings- og dannelsingsprosesser må forstås som et resultat av refleksjon og forståelse rundt nettopp disse overnevnte erfaringer og opplevelser (Vigane, 2010, s. 10). Litteraturen forstår med dette språket som en forutsetning for refleksjon og forståelse rundt erfaringer eleven gjør seg i kroppsøvingstimene (Werler, 2015, s. 49; Vigane, 2010, s. 10), som igjen forstås som en forutsetning for dannelse av eleven.

«Hva gjorde du da...?» «Kjenn etter.» Vi har blitt bedt om å sett ord på hvordan og hvilke deler av kroppen vi har brukt for å mestre en oppgave. Dette har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg har brukt kroppen for å oppleve mestring i en øvelse eller teknikk, i tillegg har det vært lettere å huske hva jeg gjorde som gjorde at jeg klarte det, da jeg har gjort den samme øvelsen/bevegelsen/teknikken seinere. (Sæle, Hallås, Løtveit & Riise, 2016, s. 22).

Sitat over er hentet fra en kroppsøvingslærerstudent sitt refleksjonsnotat fra kajakkpadling i havet (Sæle, Hallås, Løtveit & Riise, 2016, s. 22). I sin kvalitative undersøkelse, basert på kroppsøvingslærerstudenters refleksjonsnotater rundt sine opplevelser ved kajakkpadling i havet, vektlegger Sæle et al. (2016) mer implisitt flere av de samme argumentene som Werler (2015). Ved å be studentene sette ord på og reflektere over erfaringer og opplevelser de gjorde

seg ute i havgapet, er det en forutsetning at studentene kan uttrykke seg gjennom språket, samtidig som de har en kulturelt forankret forståelse av begreper ved naturen. Studentene hadde gjennom denne kulturelt forankrede forståelsen av naturen også en forståelse av seg selv som underlegen, sett i forhold til naturens storslagenhet og makt:

Å drive i en kajakk på sjøen, være i direkte nærkontakt med naturens enorme krefter, der vi hele tiden må justere oss i forhold til havets og vindens bevegelser, er uttrykk for at det er vi som blir spilt med av spillet og ikke omvendt. (Sæle et al., 2016, s. 16).

Et hovedfunn innenfor denne kategorien er at eleven er avhengig av språket og dets begreper for å kunne forstå sine opplevelser og erfaringer, og derav kunne dannes. Samtale og refleksjon tillegges en unik mulighet for eleven til å bearbeide det dannelsingsinnhold han/hun/hen møter, samt de opplevelser og erfaringer eleven gjør seg i kroppsøvingsundervisningen. Ut ifra min analyse gis derfor språket en særegen og helt fundamental plass i undervisningen og forståelsen av (allmenn-)dannelse i kroppsøvingsfaget. Standal (2015, s. 133) støtter opp om funnet fra kroppsøvingslitteraturen, og argumenterer for at kroppsøvingsfaget i større grad skal gjøre det mulig for elevene å bli mer oppmerksomme på og kunne sette ord på sine bevegelseserfaringer. Å reflektere over egen læring eller opplevd erfaring, vil ifølge Standal (2015, s. 143) bidra til at eleven lærer mer og bedre: «My contribution to phenomenological pedagogy applied to physical education has been to highlight the importance of making these experiences the object of reflection for the pupils» (Standal, 2015, s.118).

Ved å se språket som en forutsetning for læring og danning gjennom refleksjon av egne bevegelseserfaringer, gis også eleven mulighet til å reflektere over hva han/hun/hen mestrer, møter og verdsetter i aktiviteten (Stolz, 2014, s. 30). Arnold (1980, s. 16) tillegger læring i bevegelse en utdanningsmessig verdi (blant annet) på grunn av muligheten som tilbys individet å oppleve bevegelsen/aktiviteten som meningsfull i seg selv. Dette retter fokuset mot den interne verdien ved kroppsøvingsfaget og de bevegelsesaktiviteter som tilbys i faget.

What makes them educationally desirable is that they permit the person to self-actualise in a set of distinctive and bodily orientated contexts and thereby allow him to learn a great deal about himself and the world in which he lives (Arnold, 1980, s. 16).

I dette funnet tillegges ikke det materiale/innholdet noen dannelsingsverdi, Klafki (2018, s. 40) er heller nøye med å omtale språkdannelsen hos individet som en «[...] mulighet for å oppleve og udøve sprog i praksis og teori som en mulighet for uddannelse af ens individualitet».

Her forstås eleven selv som sentrum for sin dannelsings og læringsprosess, og dermed rettes fokuset for kroppsøvningsundervisningen på den subjektive siden (elevsiden) av dannelsen (Nabe-Nielsen, 2018, s. 15).

4.3.2 Sosial kompetanse og kommunikasjon som nytteverdi

Som nevnt innledningsvis ser jeg at litteraturen peker i to ulike retninger da det gjelder å forstå mennesket som sosialt vesen i dannelsesprosessen. I forrige del så jeg på hvordan litteraturen forstod språket som en forutsetning for dannelse. Nå skal jeg se på det jeg gjennom analysen velger å kategorisere som kommunikasjon og sosial kompetanse som blir ansett som nytteverdi i faget, det Arnold (1991, s. 69) tillegger en ekstern verdi ved bevegelse. For at et individ skal tilegne seg evnen til sosial interaksjon og kommunikasjon, kan ikke individet ses på som et passivt individ, hvor utelukkende det objektive innholdet ved læringen gis et dannelsingspotensiale (Madsen & Aggerholm, 2020, s. 2). Denne kategorien retter dermed fokuset mot eleven i dannelsesprosessen, og legger vekt på utviklingen av subjektet og dets personlige egenskaper (Sæle, 2017, s.180; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 3). Dette funnet ved analysen av hvordan litteraturen forstår (allmenn-)dannelse i kroppsøvningsfaget, plasserer jeg derfor i begrunnelse 1 i det analytiske rammeverket; *fordi elevene skal utvikle personlige egenskaper som kan ha verdi på ulike områder i livet.*

Ommundsen (2008, s. 205) argumenterer for motorisk og kroppslig læring som et middel til å utvikle elevers kommunikative kompetanse. Han har i en tidligere publisering kritisert hvordan skolen overser kroppslig uttrykksevne som en del av de overordnede grunnleggende ferdigheter for opplæringen, hvor de kun nevner; å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy (Ommundsen, 2005, s. 11). Han vektlegger hvordan kroppen er et kommunikasjonsmiddel som undergraves, og at kroppslig utfoldelse som didaktisk vei i læringsarbeidet vies for liten plass i den norske skolen (Ommundsen, 2014, s. 94). Beherskelse av egen kropp og motorikk, kroppslig trygghet og bevissthet er et premiss for all sameksistens og kommunikasjon i våre liv (Ommundsen, 2005, s. 11). Ommundsen (2005, s. 11) mener, til tross for hans kritikk mot eksterne nytteverdier som legitimitet for faget, at om det er én nytteverdi som skal være gjeldende og viktig i kroppsøvningsfaget, er det nettopp fagets betydning for elevenes kommunikative kompetanse.

Fretland, Lauritzen, Fossøy og Leirhaug (2020, s.33) viser gjennom sin kvalitative undersøkelse at fair play begrepet, flittig brukt som et holdningsmål hos elever i faget, viser

seg å være misforstått, da det i stor grad relateres til det å følge regler, vise folkeskikk, få innpass i spillet o.l. Fretland et al. (2020, s. 33) presiserer at den egentlige verdien av fair play som begrep i større grad burde forstås som at eleven, gjennom kroppslig og sosial interaksjon med medelever, kan tilegne seg kunnskap om det å være et sosialt menneske. Dette gjør at fair play begrepet også kan få en betydning utenfor selve faget, og bidra til læring av solidaritet i et demokratisk perspektiv (Fretland et al., 2020, s. 32). Fretland et al. (2020, s. 28) peker her på kroppsøvingfaget som en sosialiseringsarena hvor eleven kan tilegne seg kunnskaper som vil vise seg like viktig i livet utenfor gymsalen, så vel om i gymsalen.

Esser- Noethlichs (2019, s. 62) viser så til, i likhet med Fretland et al. (2020, s. 28), hvordan danningen i faget må tjene formål utenfor kroppsøvingfaget, og mener danning er en forutsetning for demokrati. Han presiserer hvordan interaksjonen mellom elever er veldig synlig i kroppsøving. Man kan enkelt se om elever tar ansvar for hverandre i et spill eller en aktivitet, eller om de er hensynsløse istedenfor samarbeidende (Esser-Noethlichs, 2019, s. 63). Esser-Noethlichs (2019, s. 63) mener elevers evne til å samarbeide og ta ansvar ovenfor andre i kroppsøvingstimen, har overføringsverdi til demokratiske prosesser i samfunnet generelt. Han peker i sitt bokkapittel på medborgerskap som en forutsetning for demokrati, da deltakerne i et demokrati har både et tillagt ansvar for, og rett til, å delta i politiske beslutningsprosesser. «I forbindelse med fagfornyelsen knyttes demokrati og medborgerskap mest til å erfare i samspill med andre hva det innebærer å leve og bidra til et demokrati» (Esser-Noethlichs, 2019, s. 63).

Hovedfunnet som blir skissert av litteraturen innenfor denne kategorien, anser sosial kompetanse og evne til kommunikasjon som en nytteverdi ved faget, hvor ønskede (allmenn-)dannelsen tjener formål utenfor faget og eleven. Litteraturen ser med dette (allmenn-)dannelsen som noe til samfunnets nytte fremfor elevens egenverdi. En instrumentell forståelse av aktivitetenes og fagets verdi kan ses på som det Arnold (1988, s. 108) beskriver som en bevegelsesaktivitet sin refererende funksjon. Det betyr at man ser kroppsøvingfaget som et utgangspunkt for å diskutere bredere emner, i dette tilfellet det sosiale, som er av en generell utdanningsmessig relevans. Denne måten å se faget og dets læringsinnhold på er et bidrag til å oppnå eksterne formål og verdier, noe Arnold (1980, s. 15) forstår som læring *gjennom* bevegelse, også omtalt som *schooling*.

Fretland et al. (2020, s. 35) presiserer at fair play begrepet i større grad må vinne aksept i kroppsøvingfaget, som et bidrag til å nå Klafki sine overordna mål for undervisningen, hvor

danning skal lede til demokratisk tenkning i et samfunnsperspektiv. Aggerholm & Standal (2018, s. 6) presiserer med sitt analytiske rammeverk hvordan fair play begrepet på den ene siden kan anses som en viktig verdi innen idretten og kroppsøvingsaktiviteter, og på den andre siden kan det benyttes som et middel til å følge regler på andre arenaer i livet. Dette gjør at de moralske evner som fair play begrepet innebærer, både kan bli verdsatt på en ytre og indre målestokk. Innenfor denne kategorien verdsetter Fretland et al. (2020, s. 35) begrepet på en ytre målestokk.

Ommundsen (2005, s. 11; 2008, s. 201) utelukker sosial læring som et dannende formål ved faget, men på en annen side ser jeg gjennom min analyse at flere av artiklene mener faget er en sosialiseringarena og at kroppsøvingstimen kan gjenspeile demokratiske prosesser som eleven møter i samfunnet generelt. Her bidrar Klafki (2018, s. 74), med sin dannelsesteori, å vise til et behov for å vektlegge et generelt og universelt dannelsingsinnhold. Om kroppsøvingfaget, som litteraturen i dette funn fordrer om, konsentrerer seg om å danne elever til å håndtere det Klafki omtaler som *tidstypiske nøkkelproblemer* i vår samtid og framtid, vil et fokus på den sosiale læringen og de demokratiske prosesser stå sterkt i en utdanningsmessig sammenheng (se f.eks. Esser-Noethlichs, 2019, s. 63). Ved å fokusere på elevens evne til sosial interaksjon, kommunikasjon og deltakelse i demokratiske prosesser, kan ikke (allmenn-)dannelsen forstås som et objektivt innhold, men heller vektlegge elevens personlige utvikling av disse egenskapene. Den formale dannelsen retter fokuset mot nettopp dette, og peker på hvordan deltakelse i kroppsøving kan bidra til å oppnå blant annet sosiale ferdigheter, noe som anses å være verdifullt på ulike områder i livet (Madsen & Aggerholm, 2020, s. 3).

4.4 Friluftsliv som dannelsesferd

Som nevnt i metodekapittelet måtte jeg gjøre meg opp en formening underveis i søkeprosessen om hvordan jeg skulle håndtere store mengder med litteratur som tok for seg (allmenn-)dannelse og friluftsliv. Denne mengden litteratur endte opp i fem artikler/bokkapitler som direkte tar for seg friluftslivet som pedagogisk dannelsesarena, i tillegg til flere artikler som nevner friluftsliv i en mer generell kroppsøvingkontekst. I min analyse la jeg raskt merke til den store anerkjennelsen friluftsliv og naturferdsel virket til å ha som en arena for (allmenn-)dannelse i kroppsøvingundervisningen. Jeg har ved hjelp av litteraturen definert to kategorier som preger forståelsen av friluftslivet og naturens dannelsingspotensiale.

4.4.1 En dialektikk mellom opplevelser og erfaringer

Jeg skal i denne kommende delen ta for meg hvordan kroppsøvingslitteraturen forstår og tillegger friluftslivet i kroppsøvingsfaget et danningspotensiale. Litteraturens forståelse av både naturerfaringer og naturopplevelser som dannende på eleven, viser ut ifra min analyse til en dialektikk mellom innholdssiden og elevsiden av dannelse. Eleven skal innenfor denne kategorien tilegne seg praktisk kunnskap, ferdigheter og erfaringer som kreves og gjør det mulig for dem å involvere seg i kroppsøvingsundervisningens friluftsliv, dette gjennom et kulturelt og historisk forankret innhold, men også gjennom sansemessige erfaringer i naturen. Eleven skal tillates å være i sentrum for sin dannelsingsprosess, dette for å kunne oppleve og verdsette de meningsfulle kroppslige erfaringene friluftslivet tilbyr (Aggerholm & Standal, 2018, s. 7). Dette leder til den andre og tredje begrunnelsen i det analytiske rammeverket, hvor (allmenn-)dannelse i kroppsøving forstås som relevant; *Fordi elevene skal oppleve verdien av kroppslig involvering i bevegelsesaktiviteter og fordi elevene bør få kunnskap om de praksiser som inngår i samtidens bevegelseskulturer og vite hvordan man de kan involvere seg i dem.*

Helt avgjørende for hovedfunnet i denne kategorien er litteraturens presisering av et skille i forståelsen mellom naturopplevelser og naturerfaringer som (allmenn-)dannende i friluftslivundervisningen. Gurholt (2010, s. 195) viser til opplevelse som en umiddelbar og særskilt form for subjektiv erfaring. Hun definerer opplevelser som et uttrykk for «intense øyeblikk av følt, subjektiv eksistens som tillater den enkelte å være følelsesmessig fristilt historiske og materielle betingelser for et avgrenset tidsrom» (Gurholt, 2010, s. 195). Naturopplevelser legger vekt på å bruke de muligheter, sjanser og danningspotensialer som ligger i subjektets egne sansing og følelsesmessig engasjement ved sin væren i naturen (Vigane, 2010, s. 10; Werler, 2015, s. 44). Med dette tillegges opplevelser en individuell mening, som er tilegnet gjennom subjektet selv (Gurholt, 2010, s. 195; Werler, 2015, s. 45 og 51).

Gurholt (2010, s. 184) definerer så at å erfare innebærer at et menneske formes, utvikles og endres i et interaktivt forhold med verden; tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og visdom om seg selv og ens natur- og kulturomgivelser, noe hun mener man bare kan 'leve seg til'. Til tross for at Gurholt (2010, s. 192) forklarer hvordan naturopplevelser og naturerfaringer beskrives og brukes på ulike måter i faglitteraturen, er hun tydelig i sin presisering av det dialektiske forholdet mellom begrepene. «[...] Naturopplevelser kan ikke, om de er aldri så meningsfulle og betydningsfulle øyeblikk av sterke følelser og intense kroppslige

fornemmelser av eksistens, velvære, fellesskap med andre osv., erstatte naturerfaringer som bærende i friluftslivspedagogisk arbeid» (Gurholt, 2010, s. 199). Det må forstås sånn at naturerfaringer på ingen måte står i veien for menneskets naturopplevelser, «[...] det er snarere slik at erfaringer i natur er grunnleggende forutsetninger for intense øyeblikks opplevelser i og av natur» (Gurholt, 2010, s. 199).

Werler (2015, s. 43) forklarer at naturopplevelser, forstått som dannende, er en historisk begrunnet misforståelse. Han mener tanken om at naturen i seg selv har en danningskraft, er feil. For det er ikke sånn at naturen, som en materie, kan tilby noe meningsfullt innhold; naturen kan ikke lære oss noe, den har ikke noe innhold den skal formidle, ingen intensjon, ingen plan for mennesket (Werler, 2015, s. 53 - 54). Naturopplevelser, som noe kulturelt og sosialt fristilt, kan forstås som at barn og unge selv må bære ansvaret for sin dannelse, foruten samfunnets tradisjoner og allerede etablerte forståelser (Gurholt, 2010, s. 184 og 191). Ifølge Werler (2015, s. 52) kan derfor ikke naturen ses foruten en kulturell mening; den må gjøres til en sosial natur. Gurholt (2010, s. 184) er nøye med å presisere hvordan erfaringer kan tilegnes gjennom å berøre, sanse, føle og fornemme naturen, dette foruten en kulturell forankring og kunnskap om naturen (Gurholt, 2010, s. 186). I kontrast av det Werler (2015, s. 53) presiserer, at 'naturen ikke kan lære oss noe', mener Gurholt (2010, s. 186) her at erfaringer kan oppstå direkte i møte med naturen, foruten en forutforståelse av den. Et eksempel på dette kan være: «Å komme i berøring med snø og føle at den er kald, kan gi et ubehag som utløser behov for bevegelse; kroppen begynner å skjelve» (Gurholt, 2010, s. 186).

Et hovedfunn i analysen av denne kategorien er at opplevelser og erfaringer må ses på som dialektisk i dannelsesprosessen. Gurholt (2010, s. 199) sin fremheving av hvordan naturopplevelser og naturerfaringer må fremstilles som dialektiske kategorier, bunner i at de på hver sin måte gir viktig innsikt i relasjonen mellom menneske, natur og friluftsliv. På den ene siden vektlegger kroppsøvingslitteraturen elevens subjektive møte med verden som verdifullt, gjennom de sansinger, opplevelser og ikke minst erfaringer naturen kan tilby. Gurholt (2010, s. 185) og Werler (2015, s.53) er så nøye med å presisere hvordan naturen, som materie, ikke selv har en danningsverdi, men at mennesket går gjennom kontinuerlige erfaringsdannende prosesser som gir en forutsetning for de overnevnte subjektive opplevelser og erfaringer i naturen. Gurholt (2010, s. 196) forsøker i sitt bokkapittel å benytte seg av begrepet *estetisk erfaring*, som et mer gjeldene begrep i forståelsen og utviklingen av pedagogiske praksiser og refleksjon i friluftslivspedagogisk arbeid.

[...] Estetisk erfaring kan tolkes som et uttrykk som søker å overskride en mulig dualisme mellom erfare og oppleve; et begrep som søker å gripe det dobbelte eller relasjonelle i menneskelig eksistens. Dannelsesprosesser oppfattes i tradisjonen etter Dewey og Gadamer, alltid å bli formet gjennom den enkeltes aktive interaksjon med omgivelsene; gjennom kontinuerlige erfaringsdannende prosesser som ofte inkluderer intense øyeblikks opplevelser. (Gurholt, 2010, s. 196).

Gurholt (2010, s. 184) beskriver naturerfaring som individets tilegnede kunnskaper, ferdigheter og visdom om seg selv og ens natur- og kulturomgivelser, som eleven skaffer seg selv gjennom å 'spørre, lete, grave og prøve'. De erfaringene Gurholt her viser til knyttes ikke til noe spesifikt dannelsingsinnhold, men allikevel kan ord som ferdigheter, kunnskaper og visdom ut ifra det analytiske rammeverket forstås som noe objektiv. Aggerholm og Standal (2018, s. 12) forsøker å tegne et skille mellom kroppserfaringer som et formalt dannelsesmål forankret i subjektet, og ferdighetstilegnelse som et material dannelsesmål alltid relatert til en bestemt type praksis. Jeg ser for meg at det i en undervisningssammenheng i skolen, vil være naturlig å formidle kulturelle og forut-erfarte ferdigheter, kunnskaper, verdier og tradisjoner som eleven bør innvies i for å involvere seg i friluftslivets bevegelseskultur. Litteraturen innenfor denne kategorien vil ut ifra min analyse se kunnskapssubjektet og kunnskapsobjektet som sammenfallende da det kommer til erfaringer, opplevelser, ferdigheter, kunnskap og visdom i friluftslivet; hvor innholdet vanskelig vil la seg skille fra elevens kroppserfaring (Aggerholm & Standal, 2018, s. 12). Med dette vektlegges på den ene siden innholdssiden av dannelsen, hvor et objektivt og kulturelt forankret innhold må tilegnes av eleven for at han/hun/hen skal kunne erfare og dannes i naturen (Hohr, 2011, s. 165; Klafki, 1996, s. 172; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 2). På den andre siden ses danning i naturen som formål, og gjør dermed eleven innholdsmessig fristilt fra et dannelsingsinnhold, og eleven settes i sentrum for sin individuelle dannelse i naturen (Klafki, 1996, s. 179).

Selv om litteraturen forstår naturerfaringer som en forutsetning for dannende naturopplevelser, kan jeg ikke i dette funn marginalisere opplevelsens verdi, da den tydelig skrives frem som en del av den estetiske erfaringen, som igjen forstås som dannende i litteraturen. Naturopplevelsene defineres og oppstår i subjektet, noe som setter eleven i sentrum for sin dannelsesprosess (Sæle, 2017, s. 180). Denne forståelsen legger vekt på at glede, trivsel og nytelse hos eleven i aktivitet, som gir meningsfulle kroppslige erfaringer, kan være et gode og mål med utdanningsmessig verdi i seg selv (Aggerholm & Standal, 2018, s. 7; Arnold, 1980, s. 16). Arnold (1991, s. 75) presiserer senere hvordan han mener *education* og den interne

verdien først kan oppstå da eleven tilegner seg ferdigheter og kunnskap til å kunne delta i bevegelsesaktiviteter:

«It is when an initiation into such human practices as science and sport takes place, so that pupils begin to master the skills and become aware of the inherent values, that education starts to get under way» (Arnold, 1991, s. 75).

Disse estetiske erfaringene som Gurholt (2010, s. 196) skriver frem som dannende, kan ved bruk av Arnolds teori, ses i sammenheng med læring *om* bevegelse. Læring *om* bevegelse innebærer teoretisk kunnskap, forstått som en intern verdi ved kroppøvfaget, da kunnskapene (i dette tilfellet) vil være direkte relatert til aktivitetene som inngår i kroppøvfaget (Aggerholm & Standal, 2018, s. 8; Arnold, 1991, s. 73). Med dette er Arnold klar i presiseringen av at den praktiske kunnskapen, innlæringen av ferdigheter som kreves for å involvere seg i bevegelsesaktiviteter i praksis, er prioritert fremfor teoretisk kunnskap (Arnold, 1991, s. 74). Han argumenterer for at teoretisk kunnskap best kan ses som hjelpelig i å belyse praksis, og tillegger også at teoretisk kunnskap ville vært verdiløs uten praksis (Arnold, 1991, s. 74). Med utgangspunkt i både teoretisk og praktisk kunnskap som avgjørende for at eleven skal kunne erfare og involvere seg i en friluftslivsetting, vektlegges Arnolds interne verdier ved faget, læring *i* og *om* bevegelse.

«[...] I associate the term knowledge with that type of rationality concerned with knowing that something is the case, in a factual og theoretical way, and the term skill with that type of rationality concerned primarily with knowing how to do something successfully» (Arnold, 1991, s. 71).

4.4.2 Egenverdi som en forutsetning for verdiorientering

Innenfor denne kategorien forstås elevens opplevde verdi i friluftslivet som en forutsetning for å kunne oppnå eksterne, samfunnsrelaterte mål. Begrunnelse 2 i det analytiske rammeverket; *Fordi elevene skal oppleve verdien av kroppslig involvering i bevegelsesaktiviteter*, blir forstått som en døråpner for begrunnelse 1 og 4; *Fordi elevene skal utvikle personlige egenskaper som kan ha verdi på ulike områder i livet og fordi kroppøving kan bidra til å innfri bredere utdanningsmål knyttet til samfunn og andre skolefag*. Litteraturen belyser med dette alle feltene ved det analytiske rammeverket, det eksterne, så vel som det interne, og elevsiden, så vel som innholdssiden.

I den forrige kategorien skriver jeg frem hvordan kroppsøvingslitteraturen viser til en dialektikk mellom erfaringer og opplevelser som en forutsetning for dannelse. Grimeland (2016, s. 100) viser meg så hvordan han mener friluftsliv i skolen bør benyttes som en møteplass mellom egenverdi og verdiorientering. Med dette argumenterer han for at man også skal forstå prosessen mellom personlig utfoldelse og møte med samfunnsrelaterte spørsmål, som dialektisk (Grimeland, 2016, s. 98).

Det kan være grunn til å forstå friluftsliv som et felt der spørsmålene vi stiller, strekker seg lenger enn feltet selv, som i neste omgang gir et betydelig dannelsespotensial: Friluftsliv kan gi utgangspunkt for alternativ verdiopplevelse, som kan utgjøre et kritisk utgangspunkt for vurdering av samfunnet, og som på den måten kan bidra til samfunnsendring (Grimeland, 2016, s. 100).

Grimeland (2016, s. 100) sikter her mot å benytte elevers opplevde verdi ved kroppslig involvering i friluftslivet, som utgangspunkt for å innfri bredere utdanningsmål knyttet til samfunnet. Som vist i sitatet over, velger Grimeland (2016, s. 103) å knytte disse utdanningsmålene til menneskets evne til kritisk refleksjon og handling i møte med store samfunnsspørsmål. Han mener man er nødt til å knytte arbeidet for en bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv til nøkkelspørsmål i skolen og samfunnet generelt (Grimeland, 2016, s. 103). Av de nøkkelspørsmål som nevnes i sammenheng med friluftslivet i skolen fremheves de tverrfaglige temaene; bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap.

Relatert til friluftsliv har selve naturerfaringen, det sosiale samspillet og nærværet i situasjonen egenverdien i seg. De nære og meningsfulle erfaringene har dannelsesperspektivene i seg. Verdien av mellommenneskelige relasjoner og empati kan komme til syne. Verdien av å verne om mangfoldet i naturen kan komme til syne. Den profesjonelle læreren kan bære et inviterende bindeledd i møter mellom egenverdi og verdiorientering, og for elevens bevegelser mellom personlig utfoldelse og samspill i fellesskap. (Grimeland, 2016, s. 87).

Esser-Noethlichs (2019, s. 61) presiserer hvordan det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* er tydelig representert i det overordnede verdigrunnlaget for læreplanen. Vigane (2010, s.11) viser til hvordan elever gjennom friluftsliv kan tilegne seg kompetanse og relasjoner med omgivelsene og det sosiale miljøet rundt seg. Han mener den sosiale dannelsen i friluftslivet kommer som en følge av dynamikken, dialogene og interaksjonen som opptrer i læringsmiljøet (Vigane, 2010, s.12). For at elevene skal kunne tilegne seg demokratiske verdier og kompetanse om sitt sosiale miljø, som litteraturen over argumenterer for, må man

som lærer i kroppsøvingens friluftslivundervisning vektlegge et relasjonelt lederskap og et praksisfellesskap som bygger på etiske kvaliteter som likeverdighet, fortrolighet, åpenhet, ærlighet og kameratskap (Sæle et al., 2016, s. 19). Disse er alle eksempler på det Vigane (2010, s.11) anser som verdier som verdsettes på grunn av dets bidrag til utvikling av fellesskapet.

Esser-Noethlichs (2019, s. 59) fremhever videre i sitt bokkapittel om læreplanens tverrfaglige temaer, tydelig hvordan temaet *bærekraftig utvikling* bør knyttes til kroppsøvingsfagets friluftsliv. Med utgangspunkt i læreplanen argumenterer også Engebretsen (2016, s. 110) for at kroppsøvingsfaget og planens hovedområde for friluftsliv har mulighet til å øke bevisstheten rundt miljøspørsmål hos elevene. «Spørsløse ferdsel, naturen som venn, glede over å være i natur, forbrukersamfunnets innvirkning på natur, overforbruk av vann og andre naturressurser, produksjon av søppel og kasting av mat er eksempel på emner som er mulig å ha med» (Engebretsen, 2016, s. 110). Friluftslivsaktiviteter skaper en nærhet til naturen, noe som er en forutsetning for en bedre forståelse for natur og miljø, og skaper grunnlag for elevens evne til kritisk refleksjon rundt klima- og miljøspørsmål (Esser-Noethlichs, 2019, s. 60). Grimeland (2016, s. 95) mener at naturvennskap; forstått som personlige betydningsfulle relasjoner til natur, kan ses i sammenheng med en natur- og miljøvennlig livsstil i et helhetlig samfunnsperspektiv. Kroppsøvingundervisningen kan bidra med å skape et erfaringsgrunnlag i naturen, men en overføring fra konkrete erfaringer i naturen til mer komplekse problemstillinger basert på forskning, historikk og kunnskap om klima og miljø, krever tverrfaglighet (Esser-Noethlichs, 2019, s. 60). «Danning krever at man møter motstand, konflikt og dilemmaer. Slik kan man fremme kritisk tenkning, og det gir elevene mulighet til å lære å håndtere disse utfordringene konstruktivt på lang sikt» (Esser-Noethlichs, 2019, s. 66).

Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap som bredere utdanningsmål knyttet til verdiorientering og samfunnet, blir her skrevet frem på grunn av deres gjentakende rolle i den utvalgte litteraturen. De blir derfor i denne analysen stående som representanter for tverrfaglige verdigrunnlag i friluftslivundervisningen. Esser-Noethlichs (2019) og Engebretsen (2016) skriver frem disse tverrfaglige temaene med utgangspunkt i læreplanen og Klafkis dannelsesteori, med særlig forankring i hans tidstypiske nøkkelproblemer. Bærekraftig utvikling kan direkte relateres til det Klafki (2018, s. 76) omtaler som miljøspørsmålet, mens temaet demokrati og medborgerskap kan ses i sammenheng med både fredsspørsmålet, samfunnsskapte ulikheter, samt enkeltmenneskets subjektivitet og jeg/du-forhold (Klafki, 2018, s. 74-79). Litteraturen peker ikke på undervisningens innhold og de

allerede formulerte universelle problemstillingene som noe som utelukkende bør anses som objektivt, men vektlegger heller hvordan eleven kan tilegne seg, anvende og mestre innholdet som presenteres for dem (Klafki, 1996, s. 184). Disse kreftene er funksjonelle for et menneske da de tilegnede evnene/kreftene vil kunne anvendes i en rekke ulike former for innhold som mennesket står ovenfor i livet (Klafki, 1996, s. 180).

Hovedfunnet innenfor denne kategorien vil vise til at (allmenn-)dannelse har til hensikt å se på det potensialet hvert menneske har til å tenke, reflektere kritisk, føle, gjøre moralske vurderinger o.l. ovenfor de overnevnte tverrfaglige temaer/ universelle nøkkelproblemer. Grimeland (2016, s. 95) viser til at om individets frihet til å fortolke, reflektere, tenke, føle og forstå mangler forankring i et innhold og verdigrunnlag, ses et behov for orientering rundt nettopp dette:

Et åpent, pluralistisk samfunn vil i seg selv verdsette kvaliteter og verdier som hører til pluralisme og mangfold. Dette behøver ikke være ensbetydende med å dyrke individualisme, snarere anerkjenne og verdsette mangfoldet. I pedagogiske arbeid med friluftsliv vil verdier i samfunnet innvirke på utgangspunktet for arbeidet. Friheten til å velge krever fortolkning og forståelse av verdigrunnlaget. [...] Hvis individets frihet mangler forankring i et bærekraftig verdigrunnlag, blir det tydelig behov for verdiorientering». (Grimeland, 2016, s. 95).

Ved hjelp av teoretisk belysning forstås dette som en kategorial forståelse av (allmenn-)dannelse. I likhet med Klafki, samt tidligere nevnte funn i dette kapittelet, forstår litteraturen her de materiale og formale danningsteoriene dialektisk, og anerkjenner hvordan disse kategoriene ikke bare er avhengige av hverandre, men også er hverandres forutsetning (Hohr, 2011, s. 166). Et ensidig fokus på formale dannelses teorier vil blant annet som Grimeland (2016, s. 95) viser til, kunne neglisjere og/eller undervurdere kulturens innhold og historiske erfaringer. Dette funnet, som bidrar med å vise til hvordan (allmenn-)dannelse forstås i kroppsøvfingsfaget, er ladet med både elevsiden og innholdssiden av dannelse.

Helt i starten viser jeg gjennom Grimeland (2016, s. 100) til hvordan man kan se elevens opplevde verdi ved naturen i sammenheng med individets naturvennskap, og hvordan nettopp dette bør forstås som et utgangspunkt for et videre engasjement ved blant annet bærekraftig utvikling og miljøspørsmål. Litteraturen virker til å se på elvenes opplevelser i naturen gjennom å vektlegge elevsiden ved dannelsen og elevens interne verdi ved å være i bevegelse, som en forutsetning for å kunne oppnå eksterne formål. Et funn innenfor denne kategorien vil derfor være at subjektets opplevde egenverdi ved friluftslivet, anses som en mulighet til å tjene

eksterne formål. I tillegg til den overnevnte dialektikken mellom innholds- og elevsiden av (allmenn-)dannelse, ser jeg her hvordan litteraturen i denne kategorien forsøker å vektlegge dialektikken mellom personlig utfoldelse og møte med samfunnsrelaterte spørsmål (se f.eks; Esser-Noethlichs, 2019, s. 61; Grimeland, 2016, s. 98).

4.5 Fysisk-motorisk ferdighet som egenverdi

Kroppsøvingfaget er det eneste faget i grunnskolens 13 årstrinn som har fysisk aktivitet og bruk av kroppen i sentrum for undervisningen (Engebretsen, 2016, s. 98). Ommundsen (2013, s. 155) skriver frem at utvikling av et velutviklet og optimalt fysisk-motorisk ferdighetsmønster, på mange måter kan sammenlignes med utvikling av lese-, skrive- og matematikkferdigheter. «[Motoriske ferdigheter] krever innlæring gjennom systematisk øvelse med en elevsentrert pedagogisk praksis og et motorisk stimulerende fysisk miljø som ramme» (Ommundsen, 2013, s. 155).

Fysisk-motorisk ferdighet som bevegelseskompetanse må imidlertid ikke forstås i snever forstand som kun spesifikke tradisjonsbundne idrettslige ferdigheter. Det er viktig at man anvender et vidt, og samtidig kulturelt og sosialt inkluderende begrep om slik kompetanse, som er meningsbærende og sensitivt overfor elevenes bevegelseserfaringer [...]
(Ommundsen, 2013, s. 158).

Ommundsen (2013, s. 155) retter fokuset ved tilegnelsen av fysisk-motoriske ferdigheter til elevens personlighetsutvikling, allmenndannelse og bevegelseslyst. God fysisk-motorisk ferdighet innebærer imidlertid ikke bare egenverdi og kroppslig allmenndanning for elevene (Ommundsen, 2013, s. 159), ifølge Engebretsen (2016, s. 99) vil det å lære seg et bredt spekter av fysisk-motoriske ferdigheter også bidra til en rekke nytteverdier for eleven. Eksempelvis forstått som et viktig fundament for elevens helse, funksjon og kulturell deltagelse i skole og samfunnsliv (Ommundsen, 2013, s. 155). Ommundsen (2005, s. 10; 2013, s. 157) presiserer at disse overnevnte begrunnelsene for faget fører til en avsporing fra fagets allmenndannende kjerneverdier, og at disse i hovedsak benyttes til å selge inn faget i skolen og samfunnet ellers (Ommundsen, 2008, s. 202). Han understreker i en senere publisert artikkel at kroppsøvingens bidrag til å danne elevene skjer gjennom kroppslig bevissthet, selvrefleksjon og beherskelse av fysisk-motoriske ferdigheter (Ommundsen, 2013, s. 162). Med dette virker kroppsøvingslitteraturen til å tegne et skille mellom begrepet fysisk-motorisk ferdighet sin egenverdi som allmenndannende, og de eksterne verdiene som

de ønsker å fremstille som nytteverdier og eventuelle konsekvenser av faget og dannelsen (Ommundsen, 2008, s. 202; 2013, s. 163). Jeg skal derfor i denne siste delen av resultatet gå inn på det litteraturen begrunner som (allmenn-)dannende ved det fysisk-motoriske kroppsøvfingsfaget, nemlig egenverdien ved faget og eleven i bevegelse.

4.5.1 Eleven og dens væren-i-verden

Jeg skal her først ta for meg hvordan det fysisk-motoriske i kroppsøvfingsundervisningen forstås som et unikt og elementært moment ved dannelsen av eleven. I denne dimensjonen ligger forståelsen av (allmenn-)dannelse ved elevens aktive deltakelse i faget. *Fordi elevene skal oppleve verdien av kroppslig involvering i bevegelsesaktiviteter* (begrunnelse nummer 2 i det analytiske rammeverket). Aggerholm og Standal (2018, s. 7) viser i denne begrunnelsen til forståelser hvor kroppslige erfaringer både kan være en estetisk begrunnelse for faget, så fremt som at verdien ved kroppslig bevegelse er hvordan mennesket utvikler sitt forhold til verden.

Ommundsen (2005, s. 9) er av de som løfter frem kroppen som et erkjennelsesmedium, og mener at eleven i kroppsøvfingstimen tillates å stimulere sin kroppslige bevissthet. Kroppslig bevissthet omhandler ifølge Ommundsen (2005, s. 9) å skape en sanselig relasjon til omverden gjennom bevissthet om sin kroppslige mulighet i tid og rom ved uttesting, prøving og feiling av sine fysisk-motoriske ferdigheter med kroppen. Eleven, vil i møte med verden som en materie utenfor kroppen, være avhengig av kroppen som et umiddelbart erfarings- og læringsmedium, sitt bidrag til å skape en forståelse av sin plass i verden (Ommundsen, 2014, s. 104; Werler, 2015, s. 52). «Via variert motorisk stimulering og kroppslige erfaringer, utvikler barn og unge bevissthet om seg selv og sin egen kropp [...] Bevegelseslæring, og bevisstgjøring og selvrefleksjon som kan skapes ved bevegelsesutøvelse henimot slik læring, representerer fagets egenverdi og allmenndannende komponent» (Ommundsen, 2013, s.158). Ommundsen (2014, s. 104) presiserer så at egenverdien som dannende i kroppsøvfingsfaget fremtrer ved en foreldelse av kroppslige ferdigheter; at eleven utvikler sin bevegelsesmessige erfaring og kompetanse gjennom læringserfaringer som stimulerer hans/hennes allmenne motorikk. Med dette anmoder Ommundsen (2014, s. 104) om en undervisning som utfordrer eleven gjennom varierte bevegelsesformer i tid, rom og kontekster som vil bidra i dannelsen av eleven. Zoglów (2006, s. 14) er også av de som ser kroppen som en sentral del av alle individ sin oppfattelse og forståelse av verden, og viser til kroppsdannelsen som en del av allmenndannelsen. «Utvikling og dannelse skjer via kroppens møte, håndtering og bearbeiding

av omverden [...] Kroppsbruk og kroppsbevegelse er sentralt for å utvikle erkjennelse om seg selv og sin omverden.» (Zoglowek, 2006, s. 14).

Koch (1998, s. 49) presiserer at det unike og vesentlige ved faget er kropp og kroppsbruk. Dermed gis kroppen og dens sansemessige opplevelser, erkjennelser, erfaringer og ferdigheter en fremhevet verdi (Koch, 1998, s. 49). Ved å forstå og se på kroppen som et erkjennelsesmedium, setter man eleven i sentrum av sin læringsprosess og fremhever den subjektive dimensjonen ved allmenndannelsesaspektet (Koch, 1998, s. 49). Kroppsøving må derfor, som et kropps-fag, ifølge Koch (1998, s. 49) verdsette de sansemessige opplevelser, erkjennelser, erfaringer og ferdigheter elevene kan tilegne seg gjennom faget.

Kroppsøving-faget bidrar ifølge litteraturen innenfor denne kategorien, med å anerkjenne de kroppslige sidene ved elevenes allmenndannelse. Mitt hovedfunn innenfor denne kategorien er dermed basert på hvordan litteraturen skriver frem kroppsøving-fagets unike mulighet til å benytte og anse kroppen og fysisk-motorisk læring som en del av elevens danning og fagets dannelsesaspekt. Litteraturen påpeker her, i likhet med Arnold, hvordan kroppen fungerer i et tett samspill med hjernen og bidrar til hvordan mennesket oppfatter seg selv og sin væren- i - verden (Stolz & Thorburn, 2015, s. 380). Elevens bevissthet og forståelse av seg selv og sin væren-i-verden kan ifølge Madsen og Aggerholm (2020, s. 6) ikke reduseres til å omhandle det mentale og kognitive hos eleven, men må forstås som en motorisk og kroppslig opplevelse. Mennesket, med sin kroppsliggjorte bevissthet, gis mulighet til en aktiv deltakelse i verden; noe som bidrar med å understreke at kroppsøving som fag i skolen, med sin mulighet til å tilby et motorisk stimulerende og fysisk miljø, derfor gis en unik mulighet til (allmenn-)danning av eleven.

Innenfor denne kategorien og dette hovedfunn forstås (allmenn-)dannelsen som en prosess som må sette subjektet i sentrum av sin livsverden, og litteraturen peker selv direkte på behovet for en elevsentrert undervisning (se f.eks. Koch, 1998, s. 49). Litteraturen fokuserer her på det som skjer på det 'indre plan' hos eleven i selve dannelsesprosessen (Madsen & Aggerholm, 2020, s. 3; Sæle, 2017, s.180). Innenfor denne kategorien, hvor (allmenn-)dannelsen i kroppsøving forstås foruten et dannelsesinnhold, vies også liten oppmerksomhet til faktorer som ligger utenfor selvet i bevegelse. Personlige og kroppslige erfaringer i bevegelse fremheves som en utdanningsmessig verdi og et mål i seg selv, som med utgangspunkt i Arnold (1991, s. 69) forstås som en intern verdi ved kroppsøving-faget og dets bidrag til (allmenn-)dannelsen av elever. Dette betyr at (allmenn-)dannelsen innenfor denne kategorien,

ut ifra min teoretiske analyse, forstås som elevsentrert og vil ha til formål å oppnå en intern verdi for eleven og faget.

4.5.2 En individuell mening som grunnlag for dannelse

Med utgangspunkt i forrige del, hvor jeg ut ifra litteraturen konkluderer med at en fysisk-motorisk forståelse av dannelse krever en subjektsentrert undervisning, skal jeg nå gå fra det fenomenologiske over til behovet litteraturen ser for en meningsdimensjon ved bevegelse hos den enkelte eleven i dannelsesprosessen. Et hovedfunn innenfor denne kategorien er at kroppsøvningsundervisningen skal ha til formål å oppnå at hvert enkelt individ skal oppleve en individuell mening ved deltakelse i kroppsøvingstimen, og at dette forstås som et krav og mål for en vellykket undervisning. Litteraturen peker på at den utdanningsmessige verdien av kroppsøving som fag, bør være relatert til elevenes opplevelse av den kroppslige involveringen i faget, hvor de selv kan finne ut hva de opplever som meningsfullt i aktivitetene. Med disse argumenter fra kroppsøvningslitteraturen og med belysning fra det teoretiske bakteppet, plasseres denne kategorien og dens hovedfunn innenfor begrunnelse 2 i det analytiske rammeverket; *fordi elevene skal oppleve verdien av kroppslig involvering i bevegelsesaktiviteter.*

Standal (2018, s. 66) presiserer tydelig at en aktivitet eller bevegelse ikke har noen iboende verdi eller mening. Denne verdien eller meningen oppstår via det forholdet hver enkelt elev skaper til bestemte aktiviteter (Standal, 2018, s. 66). Han mener at en av hovedoppgavene til kroppsøvningslæreren, derfor vil være å konstruere læringsmiljø som er rike på utfordringer for elever med forskjellige utgangspunkt for ulike bevegelsesaktiviteter (Standal, 2018, s. 62). Med forskjellige utgangspunkt forstås elevenes forskjellige kroppslige utgangspunkt og forutsetninger, ulike erfaringer og ulike interesser ved aktivitet og bevegelse (Standal, 2018, s. 63). Også Ommundsen (2008, s. 199) poengterer hvordan man som lærer må være sensitiv for enkeltelevens levde kroppserfaring, og med dette må ta hensyn til ulike forutsetninger for å oppnå en vellykket undervisning som favner alle. «Vi sikter mot å gjøre elevene forskjellige, ikke like, og gir dem dermed lov til å utvikle deres egen (bevegelses-)individualitet» (Standal, 2018, s. 66, egen oversettelse).

Også Werler (2015, s. 52) og Vigane (2010, s.10) forklarer elevens interne verdi, som et aktivt individ i sitt bevegelsesmiljø, som en forutsetning for allmenndannelsen av mennesket i

bevegelse. Säfvenbom (2010, s. 170) på sin side er enig, men stiller seg spørrende til om kroppsøvningsfaget er preget av en begrenset forståelse av eleven som subjekt.

Ender vi opp med å gjennomføre trening, testing og vurdering på tross av at vi ser at det ikke gjør enkelte elever godt? Bidrar vi til en objektivisering av både kropp og bevegelse, der kroppen må trenes og bevegelse erfares som arbeid og ikke som fri tid? Og sist, men ikke minst: Gjør vi bevegelse til et så seriøst prosjekt at elevene i fremtiden trenger en personlig trener for å sørge for at begreper som effekt, intensitet og mengde dominerer over rekreasjon og meningsfylde? (Säfvenbom, 2010, s. 168).

Säfvenbom (2010, s. 169) uttrykker her at skolen og kroppsøvningsfaget risikerer å kun bidra med en relativt isolert fremstilling av det å være i bevegelse. For elever som ikke klarer å se bevegelsesgleden eller meningen ved å være i aktivitet, vil et kroppsøvningsfag i verste fall virke ødeleggende (Säfvenbom, 2010, s. 169). Dette er det Säfvenbom (2010, s. 170) omtaler som en begrenset forståelse av eleven som subjekt. Spesielt viktig er det for de elever som ikke passer inn i tradisjonelle bevegelseskulturer, å få muligheten til å oppleve sine egne måter å bevege seg på, som verdifulle (Standal, 2018, s. 66). Undervisningen i kroppsøving skal dermed sikte mot å ta utgangspunkt i barnet, ved å fremheve den subjektive og personlige dimensjonen ved læringsprosessen (Koch, 1998, s. 49). Om eleven gjennom kroppsøvningsundervisningen kun får et begrenset utvalg av bevegelsesidealer, og dermed også en begrenset frihet for eleven til å teste ut seg selv i forhold til de utallige bevegelsesidealer som preger samfunnet, vil sjansen være liten for at alle elever skal kunne tillegge aktiviteter og bevegelsesidealer en individuell mening (Säfvenbom, 2010, s. 170).

Esser-Noethlichs (2016, s. 123) bevisstgjør og krever at læreren må spørre seg hva som er meningen med undervisningen og det eventuelt valgte læringsinnholdet. Hva skal dette bety for eleven og hvordan kan eleven selv erfare denne betydningen? (Esser-Noethlichs, 2016, s. 124). Herskind og Rønholt (2007, s. 70) presiserer i sin artikkel hvordan blant annet et overdrevent fokus på helseaspektet som legitimitet for faget, marginaliserer elevenes personlige muligheter i kroppsøvningsdeltakelsen. «Trettenåringer går ikke til kroppsøvingstimen for å bli sunne, men fordi det finnes noen sosiale og personlige muligheter i deltakelsen» (Herskind & Rønholt, 2007, s. 70). Møller (2016, s. 166) påpeker også viktigheten av at aktiviteten må oppleves som meningsfull for eleven, og etterlyser en endring rundt kroppsøvningslæreres refleksjoner om hva en vellykket undervisning innebærer:

[...] Lærerens refleksjoner i etterkant av kroppsøvingsøkta [bør] med fordel kretse rundt spørsmål som *bidro jeg i dag til å styrke den indre gleden til eleven ved fysisk aktivitet*, og i mindre grad om *jeg i dag fikk forklart og vist elevene godt nok hvordan de skal utføre en perfekt brystpasning i basketball* (Møller, 2016, s. 166).

Som diskutert frem gjennom litteraturen i denne kategorien forstås elevens individuelle mening ved å være i bevegelse som en forutsetning for (allmenn-)danning. Litteraturen innfor denne kategorien setter med dette de materiale danningsteorier og eksterne verdier i skyggen. Isteden peker de på momenter som en subjektiv opplevelse av «indre glede» (Møller, 2016, s. 166) og «(bevegelses-) individualitet» (Standal, 2018, s. 66). Med disse begreper og forståelser legger litteraturen vekt på eleven i dannelsesprosessen, dette ved å fokusere på det som skjer på det 'indre plan' hos den lærende (Sæle, 2017, s.180; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 3). Verdien av kroppsøving ligger her i elevens mulighet til å bli oppmerksom på, samt sette ord på sine erfaringer og opplevelser i bevegelse (Standal, 2015, s. 58). Med dette forsøker litteraturen å legge større vekt på den meningsskapende dimensjonen hos eleven i bevegelse som dannende.

Kategorien og dens hovedfunn retter her fokuset mot at den individuelle meningen, som eleven tillegger en aktivitet, en bevegelseskultur eller bevegelsesmønster må anses som en egenverdi ved faget. Arnolds presiserer at han knytter læring *om* og *i* bevegelse til forståelsen av en vellykket deltakelse i fysiske aktiviteter i kroppsøvfaget, noe som tjener en intern verdi i kroppsøvfaget og i eleven (Arnold, 1991, s. 67). Innenfor denne kategorien samsvarer funnene med Arnolds (1980, s. 16) forståelse av at aktivitetene som presenteres for eleven i kroppsøvfagundervisningen ikke bør ha til formål å oppnå instrumentelle verdier, men heller sikte på at eleven som involverer seg i bevegelsesaktiviteten, skal oppleve de som meningsfulle. Nettopp elevens opplevelse og kroppslige involvering i kroppsøvfaget, hvor de selv kan finne ut hva de verdsetter i aktivitetene, bør ses på som et gode med utdanningsmessig verdi i seg selv (Aggerholm & Standal, 2018, s. 7; Stolz, 2014, s. 30). Dette ser jeg i sammenheng med både gammel og ny læreplans fokus på livslang bevegelsesglede som et sentralt mål ved faget (Ommundsen, 2014, s. 107; Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2019b).

5. Avsluttende refleksjoner

Hensikten med denne studien har vært å belyse forståelsen av (allmenn-)dannelsesbegrepet i kroppsøvfingsfaget. Jeg har i min studie latt kroppsøvfingslitteraturen være mine informanter, som sammen med Aggerholm og Standals (2018) analytiske rammeverk har bidratt til å skissere et bilde av begrepets plass og forståelse i faget. Jeg skal nå avslutningsvis løfte frem mine funn fra analysen ved å forsøke forene disse til et overordnet svar på problemstillingen. Videre skal jeg drøfte mine metodiske valg og svakheter, samt bruke min forskning og mine funn til å peke i en eventuell videre retning for forskning på dannelses- og allmenndannelses i kroppsøvfingsfaget.

5.1 Overordnet drøfing

Jeg har i denne studien søkt etter svar på min problemstilling: *Hvordan forstås (allmenn-)dannelsesbegrepet i kroppsøvfingslitteraturen?* Jeg har gjennom analyse av den systematisk utvalgte litteraturen organisert mine funn i fire hovedtema som vies mye oppmerksomhet i forståelsen av (allmenn-)dannelsesbegrepet i litteraturen. Disse fire temaene er; *Et samfunnsproblem, det sosiale mennesket, friluftsliv som dannelsesferd og fysisk-motorisk ferdighet som fagets grunnstamme*. Innenfor hver av disse temaene identifiserte jeg to kategorier. Hver av disse to kategoriene representerte hovedfunnene og begrunnelsene for hvordan dannelsesbegrepet forstås innenfor temaene, og ikke minst kroppsøvfingsfaget. Ved å finne frem til de fremherskende temaene, kategoriene og hovedfunnene, og ved å diskutere disse opp mot det teoretiske- og analytiske rammeverket, konkluderte jeg innenfor hver kategori, hvilke(n) begrunnelse og forståelse av (allmenn-)dannelsesbegrepet som ligger til grunne. Disse konkluderende begrunnelsene innenfor hver av kategoriene var på ingen måte entydige. Jeg vil her poengtere at målet, eller håpet, for denne studien aldri har vært å skulle konkludere med et enkelt svar eller en enkel begrunnelse for hvordan (allmenn-)dannelsesbegrepet forstås i kroppsøvfingslitteraturen.

(Allmenn-)dannelsesbegrepet forstås i litteraturen som noe individuelt så vel som fellesmenneskelig. Det individuelle kommer til syne da litteraturen setter eleven i sentrum av sin egen (allmenn-)dannelsesprosess, hvor individuelle erfaringer og opplevelser forstås som et bidrag til å danne eleven i bevegelse med sine omgivelser. Litteraturen viser til kroppsøvfingsfagets unike mulighet til å danne elevene gjennom kroppen som erkjennelsesmedium for opplevelser og erfaringer i hallaktivitet så vel som i naturen. Samtidig peker litteraturen på at den interne

verdien ved bevegelse i kroppsøvningsfaget kan forstås som forutsatt av kunnskap og ferdigheter, som kreves for at eleven skal kunne involvere seg i aktiviteter, og senere kunne oppleve verdien ved å delta i disse. Her peker kroppsøvningslitteraturen på at kunnskaper og ferdigheter om aktivitetene i faget og ulike praksiser i bevegelseskulturen bidrar til å innvie elever i de rette måter å involvere seg i bevegelseskulturens praksis, og at dette forstås som (allmenn-)dannende ved faget.

Også refleksjonene eleven gjør seg og den individuelle meningen han/hun/hen tillegger aktiviteter, opplevelser og erfaringer i faget poengteres som (allmenn-)dannende og setter enkelteleven i sentrum for sin (allmenn-)dannelsesprosess. Refleksjoner kan ses som menneskets selvstendige erkjennelser og handlemuligheter, men samtidig sikter litteraturen mot at eleven gjennom nettopp disse selvstendige erkjennelser og muligheter skal kunne reflektere over, samt ta stilling til, sin historiske og samfunnsmessige virkelighet. Denne forståelsen hos litteraturen sikter mot (allmenn-)dannelsen av elever som skal utvikle seg til å delta og bidra til felleskap og samfunn. Dette er verdier som danner eleven med hensikt i å oppnå formål som ligger utenfor faget.

Litteraturen poengterer at eleven i bevegelse, som et sosialt menneske født inn i et felleskap og samfunn, aldri vil kunne forstås som å være helt fristilt fra sin kulturelle, historiske og samfunnsmessige virkelighet i undervisningen. Med dette peker litteraturen på at nettopp det fellesmenneskelige og universelle dannelsesinnholdet er med på å utgjøre forståelsen av (allmenn-)dannelsesbegrepet i kroppsøvningslitteraturen. Eleven skal i kroppsøvingen stilles ovenfor fellesmenneskelige forståelser, tankemåter, verdier, tradisjoner og kunnskap, som kommer eleven, faget og samfunnet til gode. Kroppsøvningslitteraturen presiserer her hvordan (allmenn-)dannelsesprosessen ikke utelukkende kan fokusere på eleven, men at (allmenn-)dannelsen må ses i sammenheng med et kulturhistorisk- og tradisjonelt faglig innhold. (Allmenn-)dannelsen i kroppsøvningslitteraturen forstås ut ifra mine hovedfunn som en individuell, så vel som en fellesmenneskelig, sosial og kulturell prosess, hvor elevens egenverdi og selvstendige væren i bevegelse, samt dens møte med et dannelsesinnhold, ikke bare kan forstås som å komme faget og selvet til gode, men også tjene samfunn og fellesmenneskelige verdier og interesser.

Dette funnet i seg selv er kanskje ikke overraskende eller revolusjonerende, men bidrar med å tydeliggjøre og definere et bilde av forskingsfeltets og litteraturens synspunkter. Grunnen til at det kanskje ikke er så revolusjonerende kommer av det teoretiske bakteppet allerede

dialektiske forståelse av (allmenn-)dannelse og læring i bevegelse. Klafki utarbeidet den kategoriale dannelsen på bakgrunn av hans forståelse av innholdet som dannende på sin side, samtidig som elevens evne til å bearbeide nettopp dette innholdet også må anses som en dannende faktor. Som jeg viste til i resultat- og diskusjonskapittelet må individets selvstendighet til å håndtere samfunnsskapte atferdsmønstre ses som en forutsetning for å kunne kalle nettopp denne prosessen hos individet/eleven for dannelse. Samtidig bidrar Klafki (2018, s. 34) med å presisere hvordan dette ikke kan lykkes foruten et oppgjør med et dannelsingsinnhold som ligger utenfor subjektet. Dette er det Klafki omtaler som «den dobbelsidige åpning» (Nabe-Nielsen, 2018, s.17), hvor dannelsesprosessen oppfattes som en åpen formidlingsprosess mellom subjektene og den historiske og naturlige verden (Klafki, 2018, s. 38).

Fornuftighet, selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihet oppnår subjektet kun gjennom en tilegnelsesprosess og et oppgjør med et innhold, som i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men derimot fra en objektivisering av hittil menneskelig kulturaktivitet i ordets bredeste forstand (Klafki, 2018, s. 34, egen oversettelse).

Den systematisk uvalgte kroppsøvingslitteraturen belyser også både den interne og eksterne siden av begrunnelse for læring i bevegelse. Dette viser til at (allmenn-)dannelsen i kroppsøving, sånn litteraturen ser det, kan ha til hensikt å tjene formål som ligger internt i faget og eleven i bevegelse, men også tjene universelle problemstillinger og formål som ligger utenfor faget og selvet. Arnold (1991, s. 67) selv presiserer hvordan både de interne og eksterne verdiene ved bevegelse påvirker eleven i kroppsøving, men at de på ingen måte skal forveksles med hverandre. Dette til tross for at dimensjonene heller ikke utelukker hverandre (Stolz & Thorbourn, 2015, s. 384). Et definert skille, men en dialektisk forbindelse, mellom interne og eksterne verdier i kroppsøving, kan bidra til en bredere forståelse av hva faget og dets bevegelsesaktiviteter kan oppnå av (allmenn-)dannelsens mange aspekt og mål for mennesket. På en annen side kan dette bidra til at faget gaper over for mye, med en ambisjon om å være for mange ting, for for mange mennesker og formål. «Slike valg er alltid en balansegang mellom et for smalt fokus på for få pedagogiske mål, og et for bredt fokus som inkluderer for mange formål [...]» (Aggerholm & Standal, 2018, s. 12).

Man kan innvende at Arnolds læringsdimensjoner ikke er direkte relevant for min studie sitt forskningsspørsmål. Arnolds læringsdimensjoner tar utgangspunkt i spørsmålet; *hvorfor kroppsøving?*, og sikter med dette ikke direkte mot (allmenn-)dannelse i faget. Arnold belyser

dermed begrunnelser og verdier for kroppsøvingfaget hvor (allmenn-)dannelse i norsk pedagogikk og formål i lengre tid, som presisert i innledningen, har blitt ansett som et av svarene på *hvorfor* kroppsøving. Arnolds læringsdimensjoner har i min studie derfor blitt benyttet til å forstå (allmenn-)dannelsen som en begrunnelse for faget. Arnolds kroppsliggjorte forståelse av læring har med dette bidratt med å berike diskusjon rundt kroppsøvingslitteraturens forståelse av (allmenn-)dannelse. Klafki, med sin teori direkte knyttet til allmenndannelse og dannelse, har bidratt med en konkret dannelsesdidaktisk og teoretisk tilnærming, struktur og forståelse til å besvare problemstillingen. Det skal sies at også Klafki i sin kategoriale dannelsesteori belyser *hvorfor*-spørsmålet som relevant, og presiserer hvordan undervisning og undervisningsplanlegging forutsetter en forestilling om meningen ved undervisningens mål og grunnstruktur (Klafki, 2018, s. 167; Nabe-Nielsen, 2018, s. 19). *Hvorfor*-spørsmålet er derfor helt sentralt i hans didaktikk for kategorial dannelse. Arnold på sin side bidrar her med en teoretisk belysning av kroppsøvingfagets verdier og begrunnelser, i min studie med utgangspunkt i (allmenn-)dannelse som en faglig verdi og begrunnelse, mens Klafki bidrar med et allmenndidaktisk syn og konkret forståelse av (allmenn-)dannelse som noe kategoriale.

Under lesingen av litteraturen bet jeg meg raskt merke i hvordan noen artikler lot til å rette ekstra fokus mot fagets nytteverdier, og ladet disse med negativ omtale og forståelse. En gjenganger i denne litteraturen (se Ommundsen, 2005; 2008; 2013; 2014; Säfvenbom, 2010; Herskind & Rønhold, 2007; Ekberg, 2009) var å presisere hvordan disse eksterne verdiene ikke kunne anses som kjerneverdier ved faget. Ommundsen (2005, s. 10) går så langt som å kalle disse for 'faremomenter'. Jeg stiller meg spørrende til hvordan disse eksterne måloppnåelsene har blitt fagets sterkeste rival. Det kan være viktig for fagets legitimitet og plass i skolen, som også Arnold (1991, s. 67) presiserer, å opprettholde dette skillet mellom interne verdier (kjerneverdier) og eksterne verdier (nytteverdier), men en kroppsøvingundervisning uten eksterne verdier kan ut ifra min studie og mine funn virke til å miste deler av sitt danningspotensiale. Jeg anmoder om en refleksjon hvorvidt eksterne verdier ved kroppsøvingfaget i større grad kan implementeres og gjøres gyldig i kroppsøvingundervisningen og ønsket om en forankring i et (allmenn-)dannende formål. Det kan også vise seg nødvendig å reflektere rundt, og eventuelt tegne et skille mellom, instrumentelle verdier ved faget og andre eksterne verdier, hvor sistnevnte ut ifra min studie bidrar til dannelse av elever i faget.

Det kommer frem i min litteraturstudie at (allmenn-)dannelse som begrep på ingen måte har en entydig forståelse i litteraturen. Som jeg skrev frem under ‘oversikt over den inkluderte litteraturen’ finnes det en rekke måter og ulike teoretiske vinklinger å belyse begrepet fra. Som eksempel benytter Moen, Westlie og Skille (2017) seg av en politisk definisjon på allmenndannelse som begrep, hentet fra 2012-versjonen av formålet ved kroppsøvingfaget. På en annen side benytter Gurholt (2010) seg av Gadamer's erfaringssteoretiske tilnærming til (allmenn-)dannelesebegrepet. Som nevnt innledningsvis i oppgaven er det kanskje nettopp disse mange perspektivene på begrepet som også gjenspeiles i min utvalgte litteratur, og bidrar til et vidt spekter av forståelser, formeninger og argumenter av hva (allmenn-)dannelsen rommer.

Et annet moment som viste seg ved denne studien, er hvordan allmenndannelse og dannelse som to ulike begrep oppleves som vanskelig å skille. Allmenndannelse presiseres av Klafki (2018, s. 71) som ‘dannelse innenfor alle grunn dimensjoner av menneskelig interesser og evner’, mens dannelse fokuserer på individets individualitet og selvutvikling, ‘uten å dele den med andre’ – som i allmenndannelsen (Klafki, 2018, s. 32; Lindhardt, 1999, s. 20). Klafki selv presiserer hvordan han benytter seg av dannelse og allmenndannelse som to synonyme begrep (Klafki, 2018, s. 69). Jeg velger å tolke det jeg opplever som et manglende skille mellom allmenndannelse og dannelse som begrep i den utvalgte litteraturen som en følge av Klafkis synonyme bruk av begrepene (noe som også er grunnen til min bruk av *(allmenn-)dannelse* gjennom hele oppgaven, foruten om der litteraturen selv benytter seg av ett av begrepene). Jeg mener allikevel at en aktiv og bevisst bruk av disse begrepene hver for seg kunne tegnet et tydeligere skille mellom subjekt og samfunn, og kunne med dette bidratt til å tydeliggjøre begrepens innhold, mål og ønsker i større grad.

5.2 Drøfting av metodiske valg

Helt fra igangsettelsen av min studie definerte jeg at litteraturen skulle være skrevet frem på enten norsk, dansk eller svensk, og at dette skulle stå som et inklusjonskriterie. Inklusjonskriteriet ble besluttet på bakgrunn av at det ikke finnes noen god oversettelse for dannelse/*Bildung* på engelsk. I ettertid kan denne inklusjonsfaktoren diskuteres opp imot om litteratur, skrevet frem på et engelsk, som tar for seg det tyske begrepet *bildung* burde blitt gjennomgått og eventuelt inkludert, da dette ville representert en korrekt og direkte overførbar forståelse av (allmenn-)dannelse begrepet. Et eksempel på dette er forskningsartikkelen til

Madsen og Aggerholm (2020), som jeg har benyttet i min forståelse av Klafkis dannelsesteori i teorikapittelet. En inklusjon av engelskspråklig litteratur ville kunne tilført oppgaven en berikelse, og antageligvis ført til en mye større mengde inkludert litteratur. Dette gjelder også inklusjon av tysk litteratur, men dette var aldri oppe til vurdering da jeg ikke behersker språket. På en annen side bidrar min store mengde norske litteratur i studien til å belyse nettopp det norske kroppsøvfingsfaget og bidrar med dette i å styrke oppgavens troverdighet og bekreftbarhet i nettopp en norsk kroppsøvfingssetting.

Tid og ressurser til å gjennomføre litteratursøk, samt vurdere og senere analysere litteraturen, er begrenset i en individuell masteroppgave. En inklusjon av engelskspråklig litteratur ville derfor kunne bidratt med en uoverkommelig mengde datamateriale. Dette gjenspeiler valget om å kun benytte meg av en database til mine databasesøk. Hvis jeg i dette litteraturstudiet skulle behandlet en større mengde litteratur innfor de rammefaktorene jeg er gitt, ville dette ført til at jeg i mindre grad kunne skaffet meg den dyptgående innsikten i den inkluderte litteraturen som jeg opplever gjennom arbeidet med denne masteroppgaven og dens mengde inkluderte studier. Noe jeg opplever ville bidratt med å styrke min oppgave, som ikke har vært mulig innenfor mine gitte rammebetingelser, er tilgangen på en med-forsker. Dette kunne gitt muligheten til å utvide databasesøk (som for eksempel bruk av flere databaser) og eventuelt åpnet opp for å inkludere engelskspråklig litteratur (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 87). Å kunne være to i arbeidet med analyse og tolkning av funn ville også kunne bidratt med rike tolkninger og flere synspunkter inn i diskusjonen.

Jeg ser meg helt avsluttende, innenfor denne drøftingen av mine metodiske valg og svakheter, nødt til å belyse den litteratur som spiller en aktiv rolle i teorikapittelet, som senere ble inkludert i selve studien gjennom systematiske litteratursøk. Teorikapittelet ble skrevet i forkant av de systematiske litteratursøkene, hvor blant annet Engebretsen (2016) og Ommundsen (2013) spiller en supplerende rolle i belysningen av primærkildenes teoretiske forståelser. Valget om å senere inkludere Engebretsen (2016) og Ommundsen (2013) i selve litteraturstudien har vært bevisst, da disse artiklene oppfyller alle mine inklusjonkriterier, og en eksklusjon av disse ville ført til metodisk uredelighet.

5.3 Videre forskning

Basert på temaer, kategorier og hovedfunn som er blitt skissert i denne studien, ser jeg muligheter og behov for videre forskning komme til syne. Jeg har spesielt gjennom mine

dypdykk i teorier og litteratur som tar for seg allmenndannelse og dannelse som begrep tenkt mye på hvordan kroppsøvlingslærerne ute i skolene forstår begrepet. Hva legger de i sin forståelse av begrepene? Hva ved undervisningen mener kroppsøvlingslærerne selv bidrar til å danne elevene? Hvor stor plass vies (allmenn-)danning som et mål for undervisningen i lærerens planlegging? En undersøkelse av dette ville bestått av en rekke tolkningsprosesser, både hos de som blir intervjuet og forskeren selv, noe som vil være krevende, men jeg mener med dette at forståelsen av begrepet i praksisfeltet bør belyses i videre forskning.

Denne studien vil kunne bidra til å belyse hvordan en bevissthet og bruk av Arnolds tredimensjonale modell og Klafkis kategoriale dannelsessteori kan benyttes av kroppsøvlingslærere i deres planleggingsarbeid og refleksjon rundt egen undervisning. Aggerholm og Standal (2018, s. 12) sitt analytiske rammeverk, i likhet med denne studien, gir ingen tydelige svar på hva (allmenn-)dannelsen i faget skal være forankret i, men bidrar med å presentere ulike verdier og formål som alle kan være relevante å avveie i kroppsøvlingslærernes formålsforankring. «Undervisningsplanlegging [...] forutsetter en forestilling om meningen med undervisningen som skal planlegges, med andre ord: om undervisningens allmenne mål og grunnstruktur» (Klafki, 2018, s. 300, egen oversettelse). Det ville derfor vært interessant å kunne se den benyttede teorien og det analytiske rammeverket, her brukt til analyserer litteratur og dens meninger, i praksisfeltet. Et aksjonsforskningsprosjekt ville kunne utfordret lærere i kroppsøving til å planlegge og gjennomføre økter på grunnlag av det analytiske rammeverket. Rammeverket ville også i et aksjonsforskningsprosjekt eller et kvalitativt intervju kunne latt seg benytte som orienteringsramme til hjelp for å skape dialog om læreres refleksjoner rundt egne undervisningsopplegg og begrunnelser for undervisningstimer og faget generelt.

Litteraturliste

Aggerholm, K. & Standal, Ø.F. (2018, september). *Bildung-Theoretical Reflections on the Justification og Physical Education*. Presentasjon på The annual meeting of the International Association for the Philosophy of Sport, Oslo, 5. til 8. september 2018.

Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.

Arnold, P. J. (1980). Movement, physical education and the curriculum. *Physical Education Review*, 3(1), 14-17.

Arnold, P.J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. New York: The Falmer Press.

Arnold, P.J. (1991). The Preeminence of Skill as an Education Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43, 66 – 77.

Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2.Utg). London: Sage.

Brunton, G., Stansfield, C., Caird, J. & Thomas, J. (2017). Finding relevant studies. I: Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (Red.), *An introduction to systematic reviews* (2.Utg, s. 93-122). London: SAGE.

Bryman, A. (2016). *Social Reaserch Methods* (5.Utg.). Oxford: Oxford University Press.

Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bøyum, S. (2013). Herding og kroppsøving – et filosofisk essay. *Kroppsøving*, 63(5), 12 – 17.

Doseth, M. (2011). Paideida – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I: Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.), *Dannelse – Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13 – 37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ekberg, J.E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering:: En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9* (Doktoravhandling). Malmö Studies in Educational Sciences, Malmö Studies in Educational Sciences.

Ekberg, J.E. & Erberth, B. (2000). *Fysisk bildning – om ämnet Idrott och hälsa*. Lund: Studentlitteratur.

Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I: Vinje, E.E. (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 93 – 114). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Esser-Noethlichs, M. (2016). Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving?: Dannelsens didaktiske dimensjoner eksemplifisert med judo. I: Vinje, E.E. (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 115 – 142). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingsfaglig perspektiv. I: Vinje, E.E. & Skrede, J. (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 50 – 72). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Fleischer, H. (2012). What is our current understanding of one-to-one computer projects: A systematic narrative research review, *Educational Research Review*, 7(2), 107-122.

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

Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). Introducing Systematic Reviews. I: Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (Red.). *An introduction to systematic reviews* (2.Utg, s. 1-18). London: SAGE.

Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I: Horgen, A., Fasting, M.L., Lundhaug, T., Magnussen, L.I. & Østrem, K. (Red.), *Ute!: Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 85 – 105). Bergen: Fagbokforlaget.

Gurholt, K.P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I: Steinsholt, K. & Gurholt, K.P. (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175 – 203). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

-
- Gurholt, K.P. & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I: Steinsholt, K. & Gurholt, K.P. (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9 – 34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Herskind, M. & Rønholt, H. (2007). Idræt, krop og bevægelse mellem sundhed og dannelse, *Utbilding & Demokrati*, 16(2), 57 – 74.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I: Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.), *Dannelse – Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163 – 175). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hohr, H. (2016). Erfaring som menneskets måte å være på. Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 98 – 104). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jesson, J.K., Matheson, L. & Lacey, F.M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and Systematic Techniques*. Sage: London.
- Kalleberg, R. (2013). Forskingsplagiat – hvorfor så kritikkverdigg? *Forskningsetikk*, 13(2), 26.
- Karlsen, G. (2015). Natur og danning. I: Hallås, B.O. & Karlsen, G. (Red.) *Natur og danning: profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 21 – 36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R.J. & Røkenes, F.M. (2016). Litteraturreview i ph.d.-avhandlingen. I: Krumsvik, R.J. (Red.), *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen* (s. 51 - 92). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: Dale, E.L. (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 167 – 203). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. (3.Utg.). Aarhus: Forlaget Klim.

Koch, B. (1998). *Hvad skal vi med idræt i skolen?: Fire artikler om idrætsfaget som et dannelses- og sundhedsfremmende fag i skolen*. Velje: Kroghs Forlag.

Kretchmar, R.S. (2006). Life on easy street: The persistent need for embodied hopes and down-to-earth games. *Quest*, 58(3), 344-354.

Larsson, H. & Fagrell, B. (2010). *Föreställningar om kroppen – kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori*. Stockholm: Liber.

Lindhardt, J. (1999). Dannelse. I: Andersen, Ø. (Red.), *Dannelse-humanitas-paideia* (s. 15-22). Oslo: Sypress forlag.

Madsen, K.L. & Aggerholm, K. (2020). Embodying education - a bildung theoretical approach to movement integration. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1-8, DOI: 10.1080/20020317.2019.1710949

Mandat (u.å.). Det Norske Akademis Ordbok. Hentet 15.april 2020 fra:

<https://naob.no/ordbok/mandat>

Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3.Utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn) (Oppdragsrapport nr.1-2018). Elverum: Høgskolen i Innlandet.

Moen, K.M., Westlie, K. & Skille, E.Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning: Garderobesituasjonen og kroppsøving slik norske grunnskoleelever opplever det, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(1), 5 – 18.

Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I: Vinje, E.E. (Red.). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s 143 – 169). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Nabe-Nielsen, B. (2018). Introduktion til den danske udgave. I: Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3.Utg., s.9 – 20). Aarhus: Forlaget Klim.

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

Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sports Pedagogy*, 19(2), 123 – 135. DOI: 10.1080/17408989.2012.726982

Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring?: Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8 – 12.

Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? I: Arneberg, P. & Briseid, L.G. (Red.). *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s. 194 – 208). Bergen: Fagbokforlaget.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevens allmenndanning og læring i skolen, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166.

Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvingfaget. I: Vingdal, I.M. (Red.). *Fysisk aktiv læring* (s. 96 – 113). Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (1998). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4.Utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623.

Serder, M. & Ideland, M. (2015). PISA: problemet med en metaundersøkelse. I: Klitmøller, J. & Sommer, D. (Red.). *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 127 – 152). Oslo: Pedagogisk Forum.

Sjøberg, S. (2015). Forord til den norske utgaven: I kjølevannet etter PISA og Hattie. I: Klitmøller, J. & Sommer, D. (Red.). *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 7 – 10). Oslo: Pedagogisk Forum.

Standal, Ø.F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Abingdon: Routledge.

Standal, Ø.F. (2018). Kroppslig dannelse – «bevegelseslitteracy» som pedagogisk model. I: Jensen, J., Jørgensen, H.T. & Volshøj, E. (Red.). *Motion og bevægelse i skolen* (s. 55 – 69). København: Hans Reitzels forlag.

Standal, Ø.F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(3), 269-282, DOI: 10.1080/17511321.2016.1220972

Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I: Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). *Dannelse – Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39 – 119). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Stolz, S.A. (2014). *The philosophy of Physical Education. A new Perspective*. London and New York: Routledge.

Stolz, S.A. & Thorbourn, M. (2015). Genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(3), 377-390, DOI: 10.1080/13573322.2015.1032923

Sutcliffe, K., Oliver, S. & Richardson, M. (2017). Describing and analysing studies. I: Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. *An introduction to systematic reviews* (2.Utg, s. 123-143). London: SAGE.

Sæle, O.O. (2017). *Danningsperspektivet i kroppsøvingfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sæle, O.O., Hallås, B.O., Løtveit, K. & Riise, R. (2016). Lærerstudenters kajakkpadling – en aristotelisk dannelsereise? *Tidsskrift for utmarksforskning*, 1(1), 14 – 26.

Sørensen, Y. (2013, 6.mai). Danning – et begrep med mye makt, men med et uklart innhold? [Blogginnlegg]. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/danning--et-begrep-med-mye-makt-men-med-et-uklart-innhold/148818>

Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I: Steinsholt, K. & Gurholt, K.P. (Red.). *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155 – 173). Trondheim: Tapir akademisk.

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

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3.Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplanen i kroppsøving: Føremål*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Kroppsøving (KR001-05): Fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet (2019c). *Overordnet del: Prinsipper for læring, danning og utvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Kroppsøving (KR001-05): Kjerneelement*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

Von Oettingen, A. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Vigane, Å. (2010). Friluftsliv, selvdannelse og dannelse av fellesskap i et kystlandskap. *Kroppsøving*, 60(2), 10 – 12.

Whitehead, M. (2008). Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge. *Sports, Ethics & Philosophy*, 1(3), 281-298.

Werler, T.C. (2015). Læring i og av naturen?: Epigenetiske aspekter ved et didaktisk problem. I: Hallås, B.O. & Karlsen, G. (Red.) *Natur og danning: profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 37 – 56). Bergen: Fagbokforlaget.

Zoglowek, H. (2006). Kroppsøving: Kroppsdannelse, hva ellers? *Kroppsøving*, 56(4), 12-16.

6. Vedlegg 1: Oversikt over inkludert litteratur

Forfatter(e)	År	Tittel	Publisering	Forfatters nasjonalitet
Bøyum, S.	2013	Herdning og kroppsøving – et filosofisk essay	Magasin	Norsk
Ekberg, J.E.	2009	Mellan fysisk bildning och aktivering: En studie av ämnet idrott och hälsa i skoleår 9.	Doktorgrad	Svensk
Ekberg, J.E. & Erberth, B.	2000	Fysisk bildning – om ämnet Idrott och hälsa.	Bok	Svensk
Engebretsen, B.	2016	Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving.	Bokkapittel	Norsk
Esser-Noethelichs, M.	2016	Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving? Dannelses didaktiske dimensjoner eksemplifisert med judo.	Bokkapittel	Norsk
Esser-Noethelichs, M.	2019	Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingsfaglig perspektiv.	Bokkapittel	Norsk
Fretland, R.N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P.E.	2020	Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning?	Tidsskrift	Norsk
Grimeland, G.	2016	Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv	Bokkapittel	Norsk
Gurholt, K.P.	2010	Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd	Bokkapittel	Norsk
Herskind, M. & Rønholt, H.	2007	Idræt, krop og bevægelse mellem sundhed og dannelse.	Tidsskrift	Dansk

Koch, B.	1998	Hvad skal vi med idræt i skolen? Fire artikler om idrætsfaget som et dannelses- og sundhedsfremmede fagt i skolen.	Bok	Dansk
Larsson, H. & Fagrell, B.	2010	Föreställningar om kroppen – kropp och kroppslighet i perdagogisk praktik och teori.	Bok	Svensk
Moen, K.M., Westlie, K. & Skille, E.	2017	Nakenhet som allmenndanning – Garderobesituasjon og kroppsøving slik norske grunnskoleelever opplever det.	Tidsskrift	Norsk
Møller, L.	2016	Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv	Bokkapittel	Norsk
Ommundsen, Y.	2005	Kroppsøving: Aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser.	Magasin	Norsk
Ommundsen, Y.	2008	Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser.	Bokkapittel	Norsk
Ommundsen, Y.	2013	Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen.	Tidsskrift	Norsk
Ommundsen, Y.	2014	Fysisk aktiv læring og kroppsøvingfaget.	Bokkapittel	Norsk
Standal, Ø.F.	2018	Kroppslig dannelse – «Bevægelsesliteracy» som pedagogisk model.	Bokkapittel	Norsk
Säfvenbom, R.	2010	Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv.	Bokkapittel	Norsk
Sæle, O.O., Hallås, B.O., Løtveit, K. & Riise, R.	2016	Lærerstudenters kajakkpadling – er aristotelisk dannelsreise?	Tidsskrift	Norsk
Vigane, Å.	2010	Friluftsliv, selvdannelse og dannelse av fellesskap i et kystlandskap.	Magasin	Norsk

Werler, T. C.	2015	Læring i og av naturen? Epigenetiske aspekter ved et didaktisk problem.	Bokkapittel	Norsk
Zoglowek, H.	2006	Kroppsøving = kroppsdannelse – hva ellers?	Magasin	Norsk