

Kroppsøving som danningsfag: tilrettelegging for likeverd og meningsbrytning

Geir Vegge

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 4

Kroppsøving som dannelsingsfag: tilrettelegging for likeverd og meningsbrytning

Geir Vegge

SAMMENDRAG

Kroppsøvingsundervisning i norsk skole synes å bestå av mye formidlingspreget undervisning og undervisning som ofte er rettet mot ferdighetsutvikling i idrettsaktiviteter. Som en motsetning til dette rettes søkelyset i denne artikkelen på samhandlingsorienterte undervisningsformer som kan være bedre egnet for å imøtekomme LK20s overordnede intensjoner og dens sterke vektlegging av danning. Artikkelen belyser hvordan samhandlingsorientert undervisning kan egne seg for å arbeide med idealer som likeverd og medmenneskelig orientering, og drøfter hvordan elevers erfaringer i kroppsøving kan bidra til en utvidet «vi-forståelse» som styrker menneskers kollektive evne til å håndtere utfordringer.

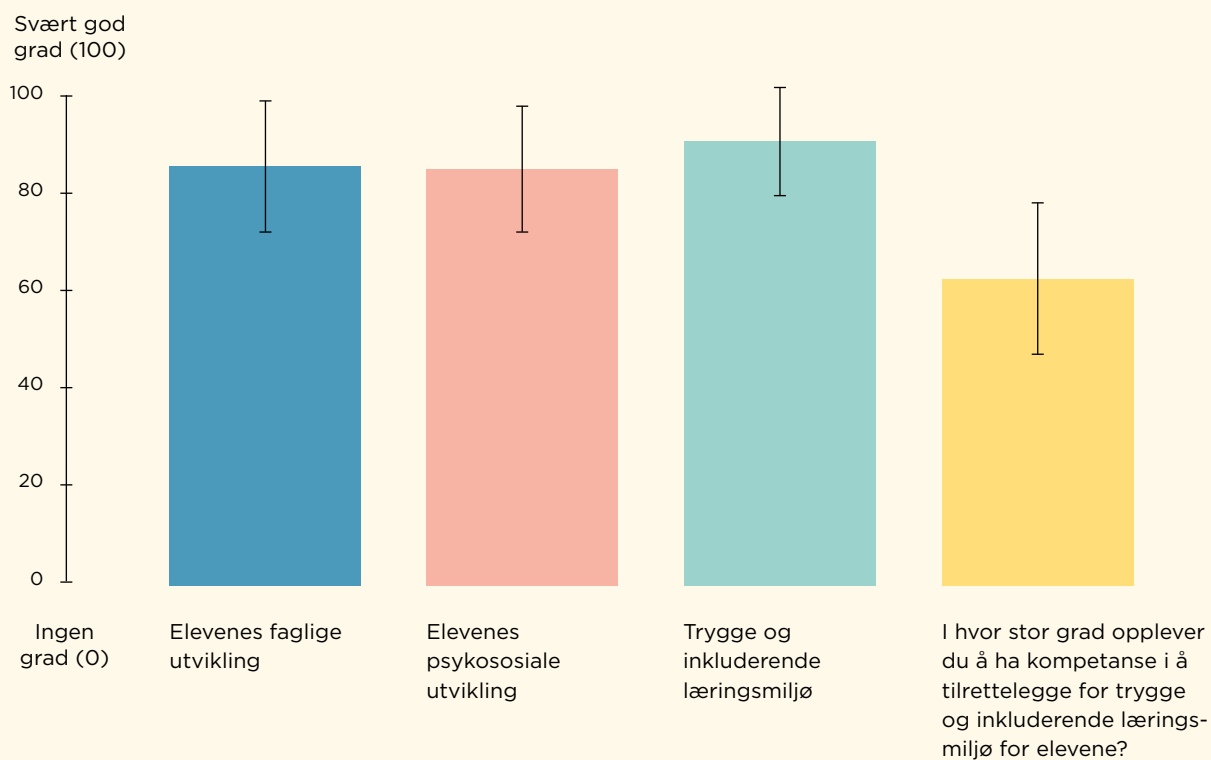
FAGFORNYELSENS DANNINGSOPPDRAK

Fagfornyelsens overordnede del kommuniserer at skolen både har et dannings- og et utdanningsopplegg, og at disse henger sammen og er gjensidig avhengige av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Grunnopplæringen beskrives som «en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål». Nyere forskning tyder på at det er stor avstand mellom den typen undervisning som fagfornyelsen oppfordrer til, og den kroppsøvingundervisningen elever erfarer. I en studie av Moen et al. (2018) oppga elevene at kroppsøvingundervisningen i norsk skole var preget av tradisjonelle aktiviteter og mye lærerstyrt undervisning. En annen studie, som omfattet kroppsøvingslærere i tillegg til elever, viser tilsvarende funn (Standal et al., 2020). I den kvantitative delen av sistnevnte studie oppga riktignok både lærerne og elevene at sosiale og emosjonelle kompetanser var viktige i faget. Studiens dybdeintervju avdekket imidlertid at lærernes faktiske arbeid med sosial og emosjonell kompetanse i stor grad var instrumentell og disiplinerende, som ved å slå ned på negative kommentarer gjennom henvisning til

«fair play» (ibid.). Studien tyder altså på at norsk kroppsøvingundervisning preges av å fokusere på målbare og fragmenterte dannelsedimensjoner, så som oppførsel, og i mindre grad bakenforliggende holdninger og verdier som fagfornyelsen snakker varmt om, og som favner både frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet. Å stimulere til instrumentell ansvarlighet er nær det samme som å stimulere til lydighet, som ifølge Leer-Salvesen (2016) typisk gir seg utslag i handlinger preget av å være blinde og automatiske. Instrumentell ansvarlighet framstår dermed som synonymt med det Hellesnes (1975) beskriver som tilpasning. Dette kan hevdes å være en motsats til dannelse. For mens tilpasning innebærer å bli sosialisert på plass i samfunnet uten å stille kritiske spørsmål, betyr dannelse ifølge Hellesnes å frigjøre individet til politisk subjekt (ibid.). Tilpasning skiller seg dermed fra dannelse ved ikke å inneha etisk forankring med ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Hellesnes' dannelsessyn harmonerer med Korsgaards (2003) forståelse av dannelse, uttrykt som å ha både kompetanse og motivasjon til å fremme humanitet og respekt for medmennesket. I denne teksten vil jeg pløye dypere i hvordan skolens virksomhet kan

FIGUR 1.

Figuren viser svarene for 84 studenter på tredje året på lærerutdanningen ved egen utdanningsinstitusjon, som gjennomsnitt og standard avvik.



Alle studentene besvarte disse fire spørsmålene på en VAS-skala fra 0-100:

- I hvor stor grad mener du elevenes faglige utvikling er en viktig oppgave for skolen?
- I hvor stor grad mener du elevenes psykososiale utvikling er en viktig oppgave for skolen?
- I hvor stor grad mener du at å jobbe for trygge og inkluderende læringsmiljø er en viktig oppgave for skolen?
- I hvor stor grad opplever du å ha kompetanse i å tilrettelegge for trygge og inkluderende læringsmiljø?

Svar-scoren for det grønne markerte spørsmålet «Trygge og inkluderende læringsmiljø» var statistisk høyere enn alle øvrige ($p < 0,001$) og svar-scoren for den gul markerte søyla var statistisk lavere enn for alle øvrige ($p < 0,001$). Den statistiske beregningen er gjort med student T-test, parvis test med tosidig fordeling.

stimulere til danning. Jeg vil særlig ta for meg kroppsøvingsfagets særpregede mulighetsrom i kraft av sin kroppslige, relasjonelle og umiddelbare kommunikasjonsform.

TRYGGHET OG INKLUDERING

Overordnet del kapittel 3.1 framhever at å oppleve seg som trygg og inkludert er grunnleggende for læring og utvikling. Dette synet har bred støtte i pedagogiske læringsteorier (Imsen, 2014). Et slikt grunnsyn ser også ut til å deles av lærerstudenter. Som del av et undervisningsopplegg om kvantitativ metode gjennomførte jeg for et par år siden en spørreundersøkelse med tredjeårsstudenter ved egen utdanningsinstitusjon. Undersøkelsen omfattet studenter både med og uten kroppsøving som fordypningsfag og kartla deres syn på skolens viktigste oppgaver. I undersøkelsen ble studentene blant annet spurt om i hvor stor grad de mente at å arbeide for trygge og inkluderende læringsmiljø var en viktig oppgave for skolen. Studentenes svar indikerte at de ser dette som en viktig oppgave, og viktigere enn både elevenes faglige og psykososiale utvikling. Til tross for at trygge og inkluderende læringsmiljø ble ansett som viktige, svarte lærerstudentene at de ikke opplevde å ha spesielt høy kompetanse i å tilrettelegge for slike læringsmiljø (se figur 1). I likhet med funnene fra Standal (2020) tyder altså også min egen undersøkelse på at det ikke er lærere og lærerstudentenes vilje, men deres kompetanse som begrenser omfanget av og kvaliteten på inkluderende og relasjonsbyggende undervisning.

VANEMØNSTRE

Gjennom begrepene habitus, kapital og felt beskriver sosiologen Pierre Bourdieu hvordan mange vanemønstre (habitus) er sosialisert inn gjennom kroppsliggjorte praksiser med lite tilhørende

kognitiv bevissthet (Evans 2004). Han omtaler slike vanemønstre som før-refleksive og kjennetegnet ved å finne sted «før man vet ordet av det». Et vesentlig poeng for Bourdieu er at vanemønstrene er sosialiserte og ladet med forestillinger om hva som har verdi (kapital), uten at det medfølgende verdigrunnlaget nødvendigvis blir gjenstand for kritisk refleksjon (ibid.). Dermed kan problematiske kulturelle praksiser «på feltet» vedvare uten at de gis oppmerksomhet. Synet om at menneskers tenkning og væremåter ofte er lite reflektert, støttes av den nobelprisvinnende psykologen Daniel Kahneman (2012). I sin populærvitenskapelige bok *Tenke, fort og langsomt* (ibid.) viser han hvordan de fleste mennesker tror at deres tenkning primært skjer i «det bevisste resonnerende selvet som har overbevisninger, treffer valg og bestemmer hva det skal tenke på og gjøre». Gjennom et stort antall eksperimenter og teoretiske resonnement viser Kahneman at mennesker imidlertid normalt anvender dette systemet langt mindre enn de tror, og at menneskelig tenkning preges av et system som «virker automatisk og hurtig, med liten eller ingen anstrengelse og ingen opplevelse av viljeskontroll». Han skriver også at dette systemet ofte overdriver betydningen av enkeltvariabler som passer med ens egen forutinntatthet, slik at man kan holde fast ved ens kognitive og følelsesmessig komfortable oppfatninger. En slutning man kan trekke av Kahnemans forskning, er at om man vil søke å endre menneskelige praksiser, er det ikke tilstrekkelig å kun vektlegge kognitiv argumentasjon. Støtte for et slikt syn finner vi også hos Gordon Allport (1953). Allport var opptatt av skillet mellom kognitive forestillinger og følelser, og han mente at når mennesker får ny kunnskap, tilpasses denne typisk til ens allerede eksisterende holdninger. Han mente derfor at man ved holdningsarbeid bør rette oppmerksomheten vel så mye mot det følelsesmessige og ubevisste som det kognitive (ibid.). Ut fra en slik forståelse bør undervisning som tar sikte på å stimulere til

danning og dyp refleksjon, legges opp på en måte som gjør at de lærende unngår å komme i forsvarsposisjon samtidig som de stimuleres til skjerpet tenkning.

KLASSEROMSUNDERVISNING SOM TILRETTELEGGJER FOR DANNING

Planleggingsarbeid

I min egen teoriundervisning med lærerstudenter søker jeg ofte å legge opp undervisningen slik at ureflektert tenkning ikke får slippe til. Dette gjør jeg ved å presentere dem for vinklinger som er annerledes enn dem de har møtt tidligere. Et konkret eksempel er undervisningen min i temaet årsplanlegging. Der får studentene i oppgave å utarbeide og begrunne en årsplan, basert på en oppgavetekst som kan lyde slik:

«På skolen der du jobber, er du kroppsøvlingslærer for en klasse på 8. trinn. Lærerkollegiet på trinnet har dette skoleåret bestemt seg for å fokusere særlig på forebygging av utenforskap. Med dette som bakteppe, legg fram en årsplan for kroppsøving der du anvender et årplansskjema som du synes er passende. Begrunn planen din og valgene dine av kolonneoverskrifter.»

Forut for oppgaveutdelingen har studentene blitt presentert for ulike varianter av årplansskjemaer, deriblant ett med kolonneoverskriftene «Uke, Aktivitet, Innhold, Kompetansemål, Konkretiserte kompetansemål» og ett med kolonneoverskriftene «Måned, Tema, Sentrale verdier, Læringsformer og samarbeidsaktører, Lærers rolle og pedagogiske virkemidler». Studentene forteller at oppgaven stimulerer deres selvstendighet og evne til å tenke helhetlig. En av grunnene er trolig at studentene

ikke kan løse oppgaven med *vanepreget* tenkning. Dermed stimuleres de til å jobbe med reflekterte resonnement. Ved at de ikke er ferdig utdannede lærere, har de heller ikke etablert noen klar forståelse av hvordan årsplaner bør bygges opp, noe som kan åpne for kreative pedagogiske innganger. Denne åpenheten kan gjøre det enklere for dem å reflektere over hvordan motsatsen, *vanepreget* planleggingsarbeid, kunne ledet dem til å bli en annen type pedagog enn de ønsker å være. Å få en slik type bevissthet allerede tidlig i studieløpet kan være gunstig for å unngå at studentene etablerer profesjonsvaner som det kan være vanskelig å venne seg av med senere, på tidspunkter da følelser og egen stolthet lettere knyttes til tidligere profesjonsutøvelse.

Spillteori

En annen innfallsvinkel jeg de siste årene har benyttet i klasseromsundervisning med kroppsøvlingslærerstudenter, er spillteori, der studentene får prøve seg på en variant av «fangens dilemma». Jeg introduserer øvelsen med å klargjøre sentrale premisser for spillet. Disse er at man gjennom gjentatte «møter» med en medstudent skal prøve å sanke flest mulig poeng til seg selv etter et spesifisert poengberegningssystem. Jeg ber studentene tenke seg at de er fotballspillere, og at det er hjørnespark til et av lagene. Jeg forteller dem også at et kjent triks som kan benyttes for å oppnå en fordel i det hjørnesparket tas, er å trække nærmeste motspiller på foten. Hver student får utdelt to lapper, der det på den ene lappen står «Jeg trækker motspiller på foten» og på den andre står «Jeg trækker ikke motspiller på foten». På signal (f.eks. ved å telle til tre) legger hver av de to studentene sin rasjonelt valgte lapp på deres felles pult. I et eget skjema skriver de så ned sine egne oppnådde poeng for hvert møte, ut fra poengkriterier jeg på forhånd har bestemt for dem.

- **4 poeng:** Du viser lappen «Jeg trækker motspiller på foten», og den andre viser lappen «Jeg trækker ikke motspiller på foten»;
- **3 poeng:** Begge viser lappen «Jeg trækker ikke motspiller på foten»;
- **2 poeng:** Begge viser lappen «Jeg trækker motspiller på foten»;
- **1 poeng:** Du viser lappen «Jeg trækker ikke motspiller på foten», og den andre viser lappen «Jeg trækker motspiller på foten».

I undervisningen lar jeg hver student først gjennomføre en serie med ti møter med en medstudent, etterfulgt av ytterligere to serier der de møter andre medstudenter. Før igangsettelse presiserer jeg at formålet med øvelsen er å sanke så mange egne poeng som mulig gjennom de totalt tretti møtene.

Etter å ha gjennomført alle møtene teller hver student opp sine egne poeng, etterfulgt av en fase med refleksjonsprosesser. I denne fasen spør jeg studentene om de anvendte bevisste strategier, om de gjennom de tre seriene opplevde å bli møtt på ulike måter, om den de møtte hadde innvirkning på egne valg, og om de synes de selv oppnådde mange poeng. Min erfaring er at det er svært ulikt hvor strategisk bevisste studentene er. I møtene har mange i størst grad gått for den strategien som gir potensielt høyest gevinst for en selv, men som ender med kun to poeng til begge dersom man møter personer med samme egoorienterte strategi. Personene som i løpet av de 30 møtene samler flest poeng, viser seg å være dem som tidlig i hver serie framviser godhet i kombinasjon med å være fleksibel i møte med andres strategier. Helt konkret er erfaringen at dersom man lar være å trække på den andres fot, øker sjansen for at også den andre

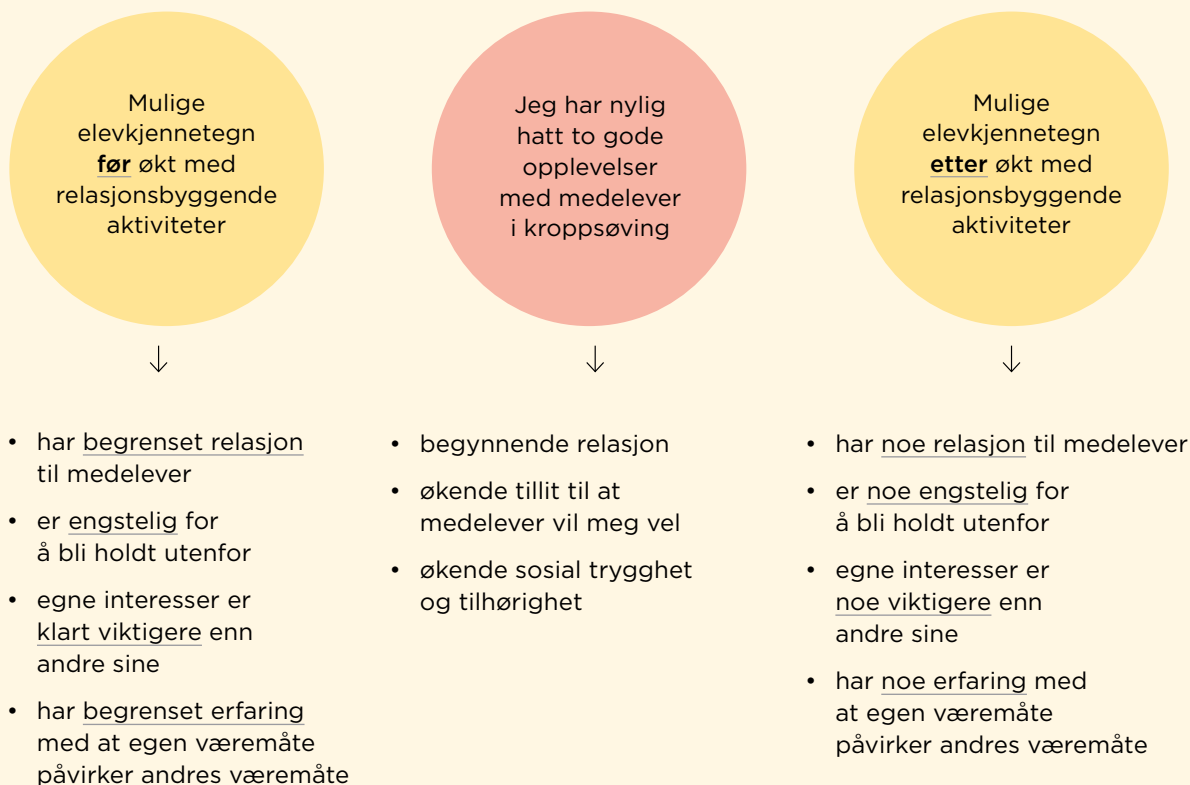
deltakeren lar være å gjøre dette, og paret kan komme inn i en møteflyt der begge gang på gang sanker inn mange poeng (tre poeng hver). Grunnen til at jeg liker spilltilnærmingen, er at den synliggjør at ens egen væremåte virker inn på andres væremåte, og at man sammen kan spille hverandre gode. I overført betydning demonstrerer øvelsen at man i menneskelige møter kan ha avgjørende påvirkning på faktorer av betydning både for egen og andres livskvalitet. Erfaring med og bevissthet rundt dette kan bygge både handlingsmotivasjon og handlingskompetanse.

Ofte lenker jeg også spillteorikonseptet enda tettere til inkluderingsarbeid i skolen. Jeg ber da lærerstudentene om å identifisere seg med en «jeg-rolle» som utrygg elev, med de oppsatte elevkjenne-tegnene i venstre del av figur 2 på neste side.

Å tre inn i en slik rolle hjelper lærerstudentene til å reflektere over at å være inkluderende og by på seg selv kan være krevende for elever som kjenner på utrygghet, og at det å innta en mer passiv og innsluttet rolle kan oppleves mer komfortabelt. Relasjonsbyggende aktiviteter har potensial til å endre på dette og kan være med på å bringe fram en kultur der det oppleves enklere å by på seg selv, og der økende tilhørighetsopplevelse kan legge grunnlaget for en mer andreorientert væremåte og utvidet ansvarshorisont. Dette kan samtidig stimulere sjenerte elever til å bli mer inkluderende, da risikoen for å bli avvist og såret kan bli vurdert som lavere. Erfaringer med medelevers sympatiske sider, og en økende fellesskapsfølelse, kan i tillegg bidra til at hensynet til andres ve og vel også får betydning for ens foretrukne væremåte. Slike erfaringer kan ha betydning både om elevene er seg dem bevisst, og om erfaringene er av mer ubevisst karakter i form av for eksempel kroppslig-kommunikative fellesskapsopplevelser.

FIGUR 2.

Figuren illustrerer hva relasjonsbyggende aktiviteter kan ha å si for utrygge elevers holdning og innstilling til seg selv og sine medelever.



MENNESKERS ANSVARSHORISONT KAN PÅVIRKES

Studier tyder på at mennesker har stor evne til å utvide sin omsorgshorisont. Levine et al. (2005) gjorde en studie bestående av to deler. Den første delstudien viste at fotballsupporteres valg om aktivt å hjelpe personer de ble manipulert til å tro at var utsatt for et uhell, var større når de uheldige personene var iført en T-skjorte som markerte tilhørighet til samme fotballklubb som en selv, sammenliknet med om de var ikledd en nøytral T-skjorte, eller en T-skjorte som markerte annen klubbtilhørighet. Studiens andre del ble utført på samme måte som den første, med noen få unntak. Denne gangen ble supporterne fortalt at studien de straks skulle delta i, dreide seg om fotballsupportere generelt, at fotballsupportere ofte relateres til negative aspekter som fotballvold og hooligans, og at studien de nå skulle delta i, skilte seg fra dette ved at den skulle utforske positive sider ved å være fotballsupporter, så som hva supportere generelt får ut av sin kjærlighet til «the beautiful game». Resultatene viste ingen endring for hjelpsomhet overfor supportere fra egen klubb, men viste en betydelig økning i hjelpsomhet overfor personer fra andre klubber. Studien viser hvor dynamiske folks kategoriseringer er, og hvor påvirkelige mennesker er i forhold til hvem man føler ansvar og medfølelse for.

Mye tyder på at ansikt-til-ansikt-kommunikasjon og umiddelbare kroppslige uttrykk er gunstig å legge til rette for i arbeid med inkludering. Dette er en type kommunikasjonsform som ifølge Roth (2011) har evne til å forene det kognitive og det emosjonelle. Slike kvaliteter er framtrædende i kroppsøvingsfaget og gjør faget til en potensielt stor ressurs i skolens arbeid med inkludering. Synet underbygges av Merleau-Pontys (1994/1945) tenkning om at det er i kraft av kroppslig eksistens at man er i verden, og at menneskers liv er en stadig utfoldelse som dermed i sin natur er kroppslig. I min under-

visning på lærerutdanningen er jeg opptatt av at kroppsøvingstudentene får erfaring med å utnytte potensialet med kroppslig umiddelbarhet i arbeid med å tilrettelegge for trygge og inkluderende læringsmiljø. Selv benytter jeg da oftere bevegelsesaktiviteter enn idrettsaktiviteter. Jeg kan f.eks. be to studenter starte med å stå ansikt til ansikt på en smal benk. Fra denne posisjonen får de i oppgave å bytte plass uten å berøre gulvet. Sentrale kvaliteter ved øvelsen er at de to kobles sammen til et «vi» der de må agere kroppslig, umiddelbart og fleksibelt i samspann med den andre i en altoppslukende utfordring. Oppgaven er utformet slik at de to elevene kun kan lykkes i fellesskap, der mestring er et kollektivt prosjekt hvor man må kommunisere og samhandle på måter som begge er tjent med. «Matteforflytning» er eksempel på en annen øvelse der slik «vi-kultur» stimuleres. Her kan det være 4-6 elever som samlet har to matter til rådighet. Ved å vekselvis bevege seg mellom mattene og posisjonere den frie matta, uten å tråkke på gulvet, forflytter elevgruppene seg over til andre siden av gymsalen. Fellestrekkene ved benkøvelsen og matteøvelsen er tydelige: Man er positivt gjensidig avhengige av hverandre, og å lykkes avhenger av at man spiller andre gode, at man fungerer som et «vi». Øvelsene stimulerer dermed fellesskapsorienterte væremåter og relasjonsbygging. Nedenfor skal vi se på hvordan slike fellesskapsorienterte væremåter kan tilrettelegges for å ikke bare inngå i enkeltøvelser, men fungere som et didaktisk konsept.

COOPERATIVE LEARNING

I kroppsøvingsfagets arbeid med trygge og inkluderende læringsmiljø kan Cooperative Learning være en spesielt egnet modell. Et sentralt kjennetegn ved modellen er at elevene jobber sammen i grupper, oftest 4-6. Cooperative Learning har betydelige likhetstrekk med mine eksempler med benkøvelse og matteøvelse, ved at elevene også her er

lenket sammen slik at alles bidrag er viktige, og slik at det å mestre er et felles prosjekt. Det er stor enighet om at Cooperative Learning er et egnet konsept for å jobbe med relasjonelle og sosiale ferdigheter, og for å skape et positivt og støttende læringsmiljø (Dyson & Casey, 2016). Et viktig kjennetegn ved arbeidsformen er at man etablerer et forpliktende fellesskap mellom gruppe-medlemmer, normalt over flere påfølgende kroppsøvingssøker. Modellen gir dermed rom for dyptgående prosesser, både når det gjelder relasjonsbygging og læring. En variant av Cooperative Learning som jeg særlig vil framheve, er konseptuell tilnærming. Denne kjennetegnes ved fem grunnelementer: positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, samspill ansikt til ansikt, bruk av sosiale ferdigheter, og prosessvurdering (Johnsen et al., 2001). Det første elementet, positiv gjensidig avhengighet, kan illustreres med at man er i samme båt, der man enten flyter sammen eller synker sammen (ibid.). Det siste elementet, prosessvurdering, går ut på at elevene på slutten av hver økt evaluerer gruppas samarbeid og får trening i bruk av sosiale og kommunikative ferdigheter (ibid.). Mange lærere opplever det som tidkrevende å sette seg inn i nye arbeidsformer. Cooperative Learnings konseptuelle tilnærming har her en vesentlig styrke ved at den har et stort anvendelsesområde som ikke bare favner om kroppsøvingfaget, men også øvrige fag og tverrfaglig arbeid. En annen sentral styrke ved modellen er at den stimulerer til at elevene framviser positive sider. Elever som ellers utviser atferd som lærere synes er problematisk, vil gjennom bruk av denne modellen lettere bli «knepet på fersken i å gjøre noe bra». Bruk av modellen kan altså hjelpe læreren til å framheve noe positivt, og bidra til at læreren kommer i posisjon til å bygge en mer positiv relasjon til elever.

Slik jeg ser det, kan de viktigste argumentene for Cooperative Learning og liknende former for

samhandlingslæring oppsummeres ved at de tilrettelegger for at elever:

- erfarer at en selv er viktig for andres trivsel og utvikling
- erfarer mestring og utvikler mestringstro
- erfarer at andre vil en godt
- erfarer at man kan påvirke andres væremåte
- erfarer at man kan realisere seg selv på måter som gagnar fellesskapet, og at dette kan gi økt handlingsmotivasjon og handlingskompetanse knyttet til kollektive utfordringer

Eksempel på et undervisningsopplegg med Cooperative Learning

Nedenfor illustrerer jeg en mulig anvendelse av Cooperative Learnings konseptuelle tilnærming. Den valgte aktiviteten er parkour, som er en bevegelsesform der man forserer omgivelser/hindringer på en utforskende måte ut fra egne forutsetninger, ofte med en intensjon om mest mulig flyt i bevegelsene.

Læringsmål som kommuniseres til elevene:

*Vi skal være gode læringspartnere;
vi skal bidra til at andre trives;
vi skal bidra til at andre får passende utfordringer; vi skal erfare at vi er viktige for andres læring; vi skal erfare at andre er viktige for vår læring; vi skal gjøre vårt beste.*

Opplegg for en undervisningsøkt:

Elevene arbeider i grupper bestående av 4–6 elever. Første fase kan gå ut på at hver gruppe i fellesskap utarbeider løyper som utfordrer dem på ulike motoriske måter der det anvendes utstyr som matter, benker, kasser, bomber, klatretau o.l. Læreren kan gjerne sette noen rammer, som at første del av løypa skal innby til ulike måter å rulle på der alle

skal kunne oppleve å mestre. Læreren kan også bestemme at andre del av løypa skal innby til varierte bevegelsesløsninger der alle får passende utfordringer, også de som tør eller får til mer enn de andre. Elevgruppene får først noen minutter til å lage og prøve ut løypa si. I neste fase får de i oppgave å justere løypa si slik at alle får prøve seg på andre motiverende utfordringer. En påfølgende fase kan være å samarbeide om å frakte gjenstander gjennom løypa, med vekt på at gjenstandene skal fraktes på en mest mulig myk og kontrollert måte. Eksempler på gjenstander som fraktes, kan være medisinballer og lette bånd, som ved sine forskjellige egenskaper appellerer til ulike typer løsninger. For å stimulere flyt og innovativitet kan læreren gjerne supplere med musikk som stimulerer ro, trygghet, flyt og kreativitet. En mulighet kan også være at elevene tildeles roller som tydeliggjør viktigheten av deres bidrag inn i fellesskapet. Eksempler på slike roller kan være materialansvarlig, inspirator, flytekspert, kreativitets-ambassadør og diplomat.

Avrundning av økta:

Til sist får gruppene tid til å utveksle meninger knyttet til dagens økt. En mulighet kan være at læreren styrer denne sekvensen i ikke-truende retning, med bruk av spørsmål som «Hvordan var andre i dag viktige for din læring?» og «Hvordan har andre i dag påvirket din motivasjon for læring?». I slike økter bør læreren ta hensyn til elevers behov for trygghet og anerkjennelse ved å sikre at elevene ikke opplever situasjonen utleverende eller truende. I trygge grupper og klasser mener jeg imidlertid det er sterke grunner til at man bør tilrettelegge for noe mer direkte og usminket kommunikasjon. Synet om at kommunikasjonen da kan beveges i en slik retning, er bl.a. basert på Iversens (2016) klasseromsobservasjoner i teorifag i ungdomsskolen om at trygge miljø medførte liten fare for at uenighet ble tolket som varige og dype konflikter eller som

sårrende eller krenkende ytringer. Grunntanken om at man i slike kontekster ikke bør være for beskyttende, finner også støtte hos Bandura (1977), som argumenterer for at elever som er utholdende i situasjoner som kan virke subjektivt truende, men som egentlig er trygge, kan høste erfaringer som er med på å korrigere deres defensive væremåte. Slike erfaringer kan hjelpe dem til å tåle framtidig motgang bedre, og i tillegg gjøre dem klare for meningsbrytning som tidligere opplevdes som ukomfortabel.

AVSLUTNING

Eksemplene jeg har anvendt, har alle til felles at aktørene i dem er likeverdige, og at de får sanse, kommunisere og erfare innenfor trygge rammer. Tryggheten begrenser risikoen for påføring av flauhet og stolthetstap, selv i situasjoner der aktørene beveger seg utenfor sine kjente omgivelser. Undervisningen har dermed økt sjansene for å utfordre eksisterende vaner og kognitive forutinntattheter, og dette utvider mulighetsrommet for dannelse. Kroppsøvingsfagets fremste fortrinn i arbeid med dannelse og forebygging av utenforskap, er kanskje de iboende kvalitetene kroppslig utfoldelse, relasjonelitet, umiddelbarhet og ekspressivitet. Jeg har forsøkt å vise at når dette tilrettelegges for gjennom tilnærminger tuftet på menneskers likeverd, kan fruktene være tryggere læringsmiljø, forsterket tilhørighetsopplevelse, økt ansvarsfølelse, økt medmenneskelig orientering og styrket demokratisk beredskap. At man gjennom didaktiske tilrettelegginger kan påvirke andres preferanser og væremåter, som vist bl.a. i avsnittene om spillteori og Cooperative Learning, taler for at slike tilnærminger bør få en større plass både i lærerutdanningen og i skolens undervisning. I dagens samfunn med høyere kompleksitet og endringstakt enn tidligere, risikerer tankesett som ikke utfordres å bli i stadig mer utakt med samfunnsutviklingen. Det kan derfor hevdes at å være i stand til å se nå-situasjonen i oppdatert

og sannferdig lys blir stadig viktigere. Estetiske læringsprosessers iboende kraft er kanskje skolens fremste redskap for å realisere sitt dannings- og utdanningsoppdrag, og å sette mennesker i stand til å håndtere eksistensielle kollektive utfordringer. I takt med at slike utfordringer øker, styrkes argumentene for at skolen bør gjøre det den kan for å danne en generasjon som har evne og motivasjon til å stå opp for fellesskapet.

Referanser

- Allport, G.W. (1953 (1979)). *The nature of Prejudice: Unabridged*. (25th ann. ed. utg.). New York: Basic Books.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. London: Routledge.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and «ability» in physical education. *European Physical Education Review*, 10, 95-108.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, L.L. (2016). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I Lenz, C., Nustad, P. og Geissert, B. (red.), *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen* (s. 22-35). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. ISBN: 978-82-92988-60-2.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (2001). *Som hånd i hanske: En praktisk innføring i samarbeidslæring*. Pedagogisk Psykologisk Forlag.



Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax Forlag.

Korsgaard, O. (2003). Innledning. I: R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

Leer-Salvesen. (2016). *Lojalitet og ytringsfrihet*. I T. Mesel og P. Leer-Salvesen, *Moralske borgere*. Kristiansand: Portal Akademisk.

Levine, M., Prose, A., Evans, D. & Reicher, S. (2005). Identity and Emergency Intervention: How Social Group Membership and Inclusiveness of Group Boundaries Shape Helping Behavior. *Pers Soc Psychol Bull* 2005, 31, 443-453.

Merleau-Ponty, M. (1994/1945). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.

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

Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit: wie lernen gelinkt (Utdanning trenger personlighet Hvordan læring lykkes)*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Standal, Ø.F., Moen, K.M., & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ei tomme djup? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4 (1), 34-51.

OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme. Kjernen i Dembra er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper. Tilbudet er rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge. Dembras fokus på undervisningspraksis, profesjonskompetanse og skolemiljø støtter skole og lærerutdanning med å virkeliggjøre fagfornyelsen og verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del.

DETTE HEFTET

Denne utgaven av Dembra-publikasjonen retter søkelyset mot hvordan undervisning i ulike fag inngår i skolens og lærerutdanningens arbeid med forebygging av fordommer, utenforskap og diskriminering. Bidragene i publikasjonen viser hvordan undervisning i matematikk-, kroppsøvings-, engelskfaget, samt bruk av estetiske læringsprosesser i undervisningen kan bidra til inkludering og demokratisk danning, i tråd med både overordnet del og læreplanene i fagene i læreplanverket LK20.