

Emil Øistad Skåksrud

Allmenndannelse i kroppsøving

*En kvalitativ undersøkelse av læreplanen i kroppsøving:
Hvordan kan vi forstå læreplanen i kroppsøving i lys av Klafkis
teori om allmenndannelse?*

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftsliv
Norges idrettshøgskole, 2023

Sammendrag

Denne oppgaven er gjennomført med formålet om å kaste et nytt lys over læreplanen i kroppsøving (LK20). I denne studien har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode som kjennetegnes med å gå i dybden på ett tema. Med bakgrunn i problemstillingen ble to dokumenter knyttet til fagfornyelsen analysert: Det første er overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, og det andre er læreplan i kroppsøving. For å undersøke læreplanenes innhold og verdier, og for å kaste et nytt lys over disse, tar analysen utgangspunkt i Wolfgang Klafkis teori om allmenndannelse. Analysen av dokumentene ble gjort med en deduktiv tilnærming, som betyr at jeg analyserte læreplanen gjennom teoriens briller.

Resultatene i studien bidrar med å fremheve dannelsesdimensjonene som ligger i læreplanen for kroppsøving. Ved at jeg har sett læreplanen innhold i lys av Klafkis dannelsesteori, har det tillatt meg og identifisert læreplanens potensiale med å legge til rette for dannelse i kroppsøving. Studien løfter frem nye tilskudd til læreplanen, og bidrar med forslag til hvordan disse kan forstås i lys av danning. De tverrfaglige temaene får en nyansert tolkning i lys av Klafkis forestilling om tidstypiske nøkkelproblemer, studien argumenter for at disse til enhver tid må inngå i det pedagogiske arbeidet i kroppsøving. Videre stilles det spørsmålsteget til hvor vidt den nye læreplanen i kroppsøving konstituerer seg som en kompetansebasert læreplan, slik den er intender. Det brede kompetansebegrepet i læreplanen settes opp imot dannelsesbegrepet, og studien informerer om hva som skiller dannelse og kompetanse.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Kontekst og tidligere forskning	7
1.2 Utvelgelse av forlag	11
2. Teori.....	13
2.1 Dannelse	13
2.2 Wolfgang Klafki.....	13
2.2.1 Klafkis teori om dannelse	14
2.2.2 Material teori	14
2.2.3 Formal teori	16
2.2.4 Kategorial teori	17
2.2.5 Eksemplarisk læring	18
2.3 Hohrs tematiske strukturering	19
2.3.1 Samfunn	19
2.3.2 Autonomi	19
2.4 Allmenndanning.....	20
2.4.1 Dannelse for alle	21
2.4.2 Dannelse innenfor allmenhetens formidlende element.....	21
2.4.3 Dannelse innenfor alle grunndimensjonen av menneskelig interesser og evner	23
2.4.4 Prestasjonsbegrepet.....	23
2.5 Kritisk-konstruktiv didaktikk	23
2.6 Klafki oppsummert.....	24
3. Metode	26
3.1 Kvalitativ innholdsanalyse	26
3.2 Forskningsprosessen	27
3.2.1 Forberedelse og datainnsamling	28
3.2.2 Koding og kategorisering	29
3.2.3 Analyse av data.....	29
3.3 Klafkis metodiske ståsted	30
3.4 Utvalgte dokumenter	31
3.4.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.....	32

3.4.2	Læreplan i kroppsøving	32
3.5	Reliabilitet, validitet, og etiske bemerkninger	33
3.5.1	Reliabilitet.....	33
3.5.2	Validitet	33
3.5.3	Etiske bemerkninger	33
4.	Article	35
4.1	Abstract.....	35
4.2	Introduction.....	35
4.2.1	The new Norwegian curricula reform (LK20).....	37
4.2.2	Bildung in the curricula	38
4.3	Theoretical consideration	39
4.3.1	What is bildung, and how does Klafki describe it?	39
4.3.2	A critical view on the concept of competence in relation to bildung - Perspective on society.....	41
4.4	Methods.....	42
4.4.1	Theory driven content analysis	42
4.4.2	Reliability and validity	43
4.5	Analysis and discussion	44
4.5.1	Bildung for all.....	44
5.5.1.2	Inclusion as solidarity	47
4.5.2	Interdisciplinary topics and the connection to epochal key problems	47
5.5.2.1	Bildung through democracy and citizenship in PE.....	49
5.5.2.2.	Sustainability to promote ethical and critical thinking	50
4.5.3	Bildung of all human abilities and interests	52
4.6	Summarizing discussion	52
4.6.1	Bildung versus competence in the PE curriculum.....	52
4.6.2	PE can mirror structures and mechanisms in society	54
4.7	Concluding remarks and further research.....	55
4.7.1	Further research	56
4.8	Article references	56
	Referanser	59

Forord

Det er både et lettelsen sukk, og nysgjerrighet på fremtiden som preger meg når jeg nå sender inn denne masteroppgaven. Fem år som student og trygge rammer er nå omme, og «voksenlivet» står for tur. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik, men også en krevende prosess.

Første å fremst vil jeg rette min takknemlighet til min veileder, Kenneth Aggerholm, for at du veiledet meg gjennom denne prosessen. Takk for å du bidro med å strukturere mine tanker, og hjelp meg på riktig vei prosessen igjennom. Takk også for at du alltid stilte opp og var klar for møter på kort varsel.

I løpet av studietiden har det blitt knytt mange sterke bånd, som kommer til å var livet ut. Dere vet hvem dere er – så tusen takk til dere. En takk også til min bror som også fullfører sin mastergrad i skrivende stund, og ikke minst mine foreldre som har vært viktige støttespillere igjennom hele prosessen.

Til dere som leser oppgaven: Jeg håper dere sitter igjen med nye tanker og perspektiver rundt læreplanen i kroppsøving, og blir inspirert til å ta med deler ut i praksis.

1. Innledning

Denne oppgaven er rettet mot kroppsøvfingsfaget, nærmere bestemt læreplanen i kroppsøving. Når vi i nyere tid har fått en reform, stiller det krav til alle lærere om å sette seg godt inn i det som nå er gjeldene. Jeg undersøker læreplanens innhold i lys av Wolfgang Klafki sin allmenndannelsesteori. Studier viser fruktbare knyttepunkter, og bidrar til å snakke for dannelsesaspektene kroppsøvfingsfaget innehar. Det er en kvalitativ studie, hvor læreplanen er analysert deduktivt i lys av teorien.

Problemstilling:

How can we understand the new physical education curriculum in light of Klafki notion of Allgemeinbildung?

Videre er det utarbeidet tre forskningspørsmål:

1. Do the curriculum documents address bildung for all?
2. Do the curriculum documents address epochal key problems?
3. Do the curriculum documents address bildung of all human abilities?

1.1 Kontekst og tidligere forskning

I 2020 startet implementeringen av de nye læreplanene i den norske skole. Alle fag i grunnskolen og videregående opplæring er nå fornyet. Utdanningsdirektoratet sine begrunnelse for denne reformen kan sammenfattes i tre punkter: Fagfornyelsen skal i større grad være relevant for elevenes samtid og fremtid (1), det skal være mindre omfattende med mer rom for å gå i dybden (2), og det skal prioriteres å skape bedre sammenheng mellom de ulike fagene og ulike deler av læreplanen (3). I stortingsmelding 28 (2015-2016) står det at «Barn og unge er fremtiden som formes i nåtiden» (s. 6). Videre fremheves grunnopplæringens store betydning for fremtiden krever en jevnlig vurdering av om innholdet i opplæringen gir et godt grunnlag for å møte endringene i arbeidslivet og samfunnet» (s. 6). Læreplanverket består av

overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Det er avgjørende å se disse dokumentene i relasjon til hverandre, de ulike delene henger tett sammen og må brukes sammen (KD, 2017, s. 3).

En stor del av lærerens arbeid med læreplanen består i å analysere. Læreplaner kan betraktes som en lærers høyre hånd i planlegging av undervisning, som uttrykker rammene for lærerens virksomhet i skole og klasserom (Engelsen, 2015, s. 16). En ny læreplan krever tolkning. Dette aspektet blir forsterket ved at fornyelsen i enda større grad fremhever lærerens profesjonalitet i operasjonaliseringsarbeidet. Som lærer har jeg selv fått førstehåndserfaring med å operasjonalisere den nye læreplanen til undervisning for mine elever, noe jeg har erfart som en krevende prosess. Som ferdig utdannet lærer på vei i et langt arbeidsliv, ser jeg dermed på dette arbeidet som verdifullt for egen profesjonell utvikling, men også til inspirasjon for andre lærere og de som engasjerer seg i kroppsøvingsfaget.

Det er en utfordring for skolen at det til stadighet dukker opp nytt fagstoff elevene skal kjenne til, og nye kompetanseområder som elevene ideelt sett skal utviklet gjennom utdanningen (NOU 2015: 8, s. 63). Stofftrensel, i form av mange og omfattende mål, kan gjøre det krevende for skolene å prioritere og velge ut det vesentlige, og samtidig velge noe bort (s. 63). I min lesning av litteratur kan dannelse som overordnet målorientering for skolen være et svar imot, eller utligne stofftrensel vi har stått ovenfor særlig i tidligere læreplaner (s. 63). For Klafki, handler dannelse som begrep i skolen om å skape noe overordnet, som legger føringer for mål- og vurderingskriterier for alle pedagogiske enkeltaktiviteter (Klafki, 2018, s. 60 & 61). Det er også nødvendig dersom pedagogiske virksomhet skal kunne ruste de oppvoksende til å mestre samfunnets unngåelige krav til oss alle, om livslang læring, som er essensielt i et samfunn i kontinuerlig utvikling, som stadig stiller nye krav til oss mennesker. Dannelse som et overordnet begrep for skolens virksomhet vil i følge Klafki (2018, s. 60) forhindre at utdanningen ender i et stort nett av usammenhengende og fragmentert kunnskap. Med andre ord er dannelse et sentralt begrepet for å gi retning og sammenheng i det pedagogiske arbeidet.

I Norge er læreplanverket sentralt styrt, og det er vanligvis departementet som tar initiativet til å utvikle læreplaner som skal gjelde for opplæringen (Engelsen, 2015, s. 20). Fagfornyelsen er utarbeidet på bakgrunn av stortingsmelding nr. 28, som trekker frem at kompetanse og kunnskap er forutsetninger for å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Videre fremheves det i Ludvigsenutvalget sin rapport at grunnopplæringen har en allmenndannende funksjon som betyr at den «skal stimulere elevenes deltakelse i samfunnsliv og fritid uavhengig av hvilke interesser de har» (NOU 2015:8, s. 40).

Det er med det ingen overraskelse at fornyelsen av læreplanverket – Fagfornyelse – fikk et styrket mandat om å ruste elevene for livet utenfor skolen og danne ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017, s.4 & 9). Et slikt perspektiv innebærer evner til å ta hånd om eget liv på en ansvarlig måte.

I den sammenheng knyttes den tyske filosofen, didaktikeren og læreren Wolfgang Klafki (1927-2016) utviklet i sin levetid en teori om *allmenndannelsen*, uttrykt som en personlig sammenheng mellom evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2018, s. 69). Dette er relevant evner som bygger opp under skolen mandat. Selv om skolefagene, inkludert kroppsøving, tradisjonelt sett er begrunnet ut ifra et allmenndannelsesperspektiv (NOU 2015:8, s. 40), er begrepsbruken nedtonet i den nye læreplanreformen, og fokus på oppnådd kompetanse har fått sin innpass i læreplanen (Mølstad & Karseth, 2016). Dette står i kontrast med en undervisning som skal fremme danning.

I forbindelse med fornyelsen av læreplanen, gjennomførte Borgen & Engelsrud (2020) en komparativ analyse av høringsutkastet knytt til den nye læreplanen, og den fastsatte læreplanen i kroppsøving. I deres analyse får de frem at språkbruken kan gi rom for mange ulike tolkninger og peke i ulike retninger (s. 15). En av årsakene til denne tvetydigheten handler om at verbene som skal vise handling, ofte er substantiverte i kompetansemål i den fastsatte planen. De fremhever at det blir uklart hva elevene skal gjøre for å vise oppnådd kompetanse, samt hva læreren skal vurdere i faget (s. 14). De peker på et språklig innslag i retning av en innholdsbasert læreplanmodell, hvor faget blir subjektet (s. 16). Resultatene i studien indikerer at språket i læreplanen ikke er tilstrekkelig gjennomarbeidet, og fremhever at diskusjonen om språk og begreper er

viktig for forvaltningen av kroppsøvningsfaget, og oppfordrer til ytterligere læreplananalyser av kroppsøvningsplanen.

Forskning på dannelse i utdanningen er ikke et ukjent fenomen. Det er derimot et komplekst begrep, som gjør det viktig å tydeliggjøre ut ifra hvilken forståelse man arbeider. Telhaug (2011, s. 219) peker på at det opereres med mange ulike varianter av begrepet. Han påpeker også noe som blir sentralt i mitt arbeid: «Det er relativt sjeldent i den aktuelle debatten og litteraturen at dannelsesbegrepet eller ulike versjoner av det analyseres og gis et mer presist innhold» (s. 219). Dannelse er et utbredt begrep I den tysk-talende delen av verden når det kommer til diskusjoner omkring utdanning, undervisning, læring og utdanningspolitikk (Horlacher, 2016). Forskning her til lands har undersøkt dannelsen innhold gjennom en historisk analyse av grunnskolenes læreplaner fra 1936 til 2006 (Telhaug, 2011, s. 211-254), hvor det kommer frem at reformene av 1939, 1960, 1974 og 1987 i svært liten grad benytter seg av begrepet. Telhaug var ute etter å kartlegge forholdet mellom pedagogisk formalisme og materialisme. Han kunne slå fast at de tidligste planene bærer preg av materialisme, mens det fra mellomkrigsårene vokste frem en interesse for formale dannelsesidealer (Telhaug, 2011, s. 220). Supplerende tolker Breivega et al., (2019) denne utviklingen i retning av at skolens danningsforståelse har utviklet seg fra en spesifikk type material danning til en allmenndanning for hele folket (s. 21). Holte et al., (2013, s. 1&2) hevder at kroppsøvningsfagets egenart bærer preg av en historisk dannelsesstradisjon, hvor dialektikk mellom utvikling av praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap har vært fremtredende (s. 1 & 2).

Forståelsen av dannelse i denne oppgaven stammer fra det tyske «bildung» begrepet – med Wolfgang Klafki i spissen. Akademiske interesse for Klafki og hans danneseperspektiv er av økende omfang. Blant annet har nyere forskning benyttet seg av Klafki sitt perspektiv for å analysere kroppsøvningslæreres bruk og forståelse av fair play begrepet – *styringsredskap eller danning?* Fretland et al (2020). Det er i tillegg ikke uvanlig å se dannelse i forbindelser med masteroppgaver. Her er det særlig lærerens forståelse av begrepet som er i sentrum

1.2 Utvelgelse av forlag

Det er fler grunner til å jeg ønsket å skrive denne masteroppgaven i artikkelform. Gjennom arbeid med temaet på både bachelor og masterløp, synes jeg det har vært kronglete å navigere seg igjennom litteraturen, og å finne artikler som omhandler temaet i Norsk kroppsøving og læreplanen sammenheng. Noe av årsaken kan være å at «bildung» begrepet er et tysk begrep som hverken lar seg oversette fullstendig til hverken norsk eller engelsk. Ettersom jeg ikke lese tysk, erkjenner jeg at en del relevant litteratur ikke er inkludert i denne studien. Min motivasjon for å gjøre denne mastergraden er å gjøre temaet mer tilgjengelig og begripelig i norske kroppsøvingskontekst.

Jeg ønsker å innsende artikkelen til JASED. I tråd med deres retningslinjer for publisering skal artikkel ikke overskrive 6000 ord, og være skrevet på et av de skandinaviske språkene eller engelsk. I henhold til NIH sine retningslinjer for artikkel basert masteroppgave ble artikkelen skrevet på engelsk (NIH, 2023). Derimot kan utvidet teori- og metodekapittel skrives på Norsk (NIH, 2023). I henhold til NIH sine retningslinjer skal masteroppgaver som leveres i artikkelformat inkludere et supplerende teorikapittel, og et supplerende metodekapittel ved innlevering (NIH, 2023). Omfanget på disse delene skal være 15-30 sider (NIH, 2023).

2. Teori

2.1 *Dannelse*

Dannelse og teorier om dannelse er sentralt å diskutere i relasjon til utdanning særlig i den tysktalende delen av Europa, men også her i Skandinavia og Norge (Sjöström & Eilks, 2020, s. 55). I høy grad har det blitt et politisk nøkkelbegrep som representerer ulike former for kompetanse, som kreves for å kunne overleve i et moderne samfunn (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8). Dannelse er et komplisert fenomen, og det er finnes ikke en presis kappe til begrepet. Gjennom ulike tidsepoker og kulturer har det dermed vært en kamp i å bestemme dannelsens mål og innhold i skolen og samfunnet. Briseid (2008) peker på to sider som gjennomgående har vært karakteristisk for begrepet: «Begrepet har tradisjonelt i seg et element av individuell og personlig utfoldelse (respekt for eget menneskeverd) og et element av ansvar for fellesskapet (respekt for andres menneskeverd (Briseid, 2008, s. 329)). Målet med denne teoridelen er å gjøre rede for den forståelsen av dannelsesbegrepet jeg anvender i analysen. Jeg avgrensner dermed teoridelen til Wolfgang Klafki (2001, 2018) sin allmenndannelsesteori.

2.2 *Wolfgang Klafki*

Klafki inngår i den tredje generasjonen åndsvitenskaplig pedagogikk, som ønsket å rekonstruere opplysningstidens dannelsesstenkning (Graf, 2004b; Hohn, 2011). Dannelse i lys av den åndsvitenskapelige tradisjonen er en prosess som foregår i møtet mellom en persons subjektive forutsetninger og erfaringer, og en verden som ikke er gitt, men kulturelt formidlet (Horn, 2011, s. 164). På den måten bemerkes Klafkis dannelsessteori seg som *dialektisk*, hvor dannelse blir et uttrykk for menneskelig utvikling i konstant relasjon og vekselvirkning med kulturelle og naturlige omgivelser (Nabe-Nielsen, 2018, s. 14).

Klafki har sitt utgangspunkt i klassisk åndsvitenskapelig teori. Utgangspunkt bli brukt fordi denne tenkningen i løpet av 1960 årene ble utfordret og kritisert av empirisk forskning og den kritiske pedagogikken (Frankfurterskolen, Graf, 2004b)). Klafki tok kritikken til seg på en konstruktiv måte, og brukte det for å utvikle den *kritisk-konstruktive didaktikken* (Klafki, 2018). Hohn (2011, s. 163) hevder at Klafkis mandat var å forene de tre overnevnte retningene: åndsvitenskap, empiri og kritisk teori. Hans didaktikk bygger på et dannelsessteoretisk fundament, og selv omtaler han det som en

dannelsesteoretisk didaktikk (Klafki, 2018, s. 118). For Klafki er det helt nødvendig at didaktikken har sitt utspring i dannesesteori, eller tilsvarende (Hohr, 2011). Han mener at det kun er på denne måten man kan forhindre en fragmentert didaktikk. Slik jeg forstår Klafki, mener han her at enhver utdanningsinstitusjon må ha en overordnet målorientering.

2.2.1 Klafkis teori om dannelse

Først og fremst mener Klafki at allmenndannelse er en form for demokratiopplæring tuftet på tre vesentlige evner: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I 1959 publiserte Klafki sin avhandling «*Kategorial dannelse - bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk*» (Klafki, 2001). Den kategoriale dannelseseorien er et forsøk på å identifisere en aktiv og åpen formidlings/tilegnelsesprosess hvor det subjektive og det objektive står i et gjensidig avhengighetsforhold (Graf, 2004b, s. 43). I utviklingen av sin teori, mener Klafki det er nødvendig å diskutere noen av historiens overleverte dannelseseorier (Klafki, 2001). Det betyr at den kategoriale dannesesteori er et resultat av nøye analyser av omkring 150 år med teorier om dannelse og undervisning. Siden slutten av 1700-tallet er det særlig to sentrale fortolkninger, hvor man i litteraturen skiller mellom de materiale og formale teorier (Graf, 2004b, 2013; Hohr, 2011; Klafki, 2001, 2018;). I utgangspunktet befinner de seg på hver sin ende av et kontinuum. Graf (2013) beskriver forholdet mellom det materiale og formale som dikotomisk, hvor det ligger en rekke tilsynelatende spenninger mellom fortid og fremtid, mellom subjekt og objekt, mellom dannelse og innhold, mellom innhold og metode, mellom begrep og antakelser, mellom læring og tenkning og mellom tilegnelse og bearbeiding (s. 110). Klafki analyserte de to dannelsesretningene, hvor han la spesielt vekt på kriterier for valg av innhold i undervisning (Graf, 2004b, s. 43).

2.2.2 Material teori

Gruppen *material dannelse* har til felles å prioritere innhold over elev, og man plasserer dermed disse teoriene innenfor dannelsens objektive side (Klafki, 2001, s. 172). I det ligger det en forståelse om at det konkrete innhold i sin kraft er dannende, og på den måte et legitimt dannelsesinnhold (Klafki, 2001, s. 172). Dermed er det generelle prinsipp i de materiale fortolkninger at dannelsen vesen består i å ta opp innhold, hvor eleven reduseres til en passiv beholder (Hohr, 2011, s. 165; Klafki, 2001, s. 172). Innenfor rammene av det materiale dannelsesparadigmet har det manifestert seg to

grunnformer – dannelsesestetiske objektivisme og den «klassiske» dannelses teori (Klafki, 2001). Når Klafki skriver om dannelsesestetisk *objektivisme*, blir innhold konkretisert til å formidle gitte kulturfenomener som etiske og moralske verdier, estetisk innhold og vitenskapelige erkjennelser. I sin objektive kraft, åpner innholdet seg opp for eleven, hvor det endelige målet er å «stå på høyde med kulturen» (Klafki, 2001, s. 173). Oppblomstringen av moderne vitenskap la til grunn for *scientismens* innpass i pedagogisk virksomhet (Hohr, 2011, s. 165). Her forstår man vitenskapelig forankret kunnskap som den eneste gyldige, og også som det eneste gyldige innhold i undervisning (Hohr, 2011, 165). Den vitenskapelige kunnskapen er innenfor rammene av dannelsesestetisk objektivisme forstått som den egentlige meningen med dannelses (Klafki, 2001, s. 173)

Mens innhold i material objektivistisk teori sentreres rundt vitenskapelig kunnskap, er utvalgsriteriene annerledes i det klassiske. Klassisk, i begrepets vide forstand, innebefatter verdier og idealer ved en kultur. Klafki (2001) beskriver dannelses i lys av det klassiske som resultatet av prosessen, hvor et menneske møter sitt folks eller sin kulturs høyere åndelige liv, tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler (s. 176). Madsen og Aggerholm (2020) viser til at innholdsutvalget i det klassiske skal representere eksempler som tilskynder etterfølgelse, og først når elevene har tilegnet seg dette innholdet, er de dannet. På en sammenfattende måte, er det for de materiale dannelses teoriene en gjensidig forståelse at de forsøker å bestemme dannelsens vesen ut ifra objektivt innhold, hvor man dannes ved tilegnelse av den rette kunnskap og/eller kjenner til det tradisjonelle innholdet i vår kultur.

Klafki (2001) rettet en felles kritikk mot de materiale teorier. Kritikken baserer seg på at de kun vektlegges innholdet i sin objektive kraft, hvor Klafki selv mener det sentrale er at innholdet blir tilgjengelig for eleven. Den klassiske dannelses tenkningen skulle fra og med begynnelsen av 1900- tallet gjennom en reformasjon. Som Bjørn Foros skrev i 2012 var det lenge siden en innså at den gode lærer ikke klarer seg med faglig innsikt alene, men trenger metodologisk kløkt i tillegg, og at det ikke bare er lærestoffet det kommer an på, men også barnet (s. 2). Gjennom især reform og progressiv pedagogikk ble barnets selvstendighet og aktivitet i læringsprosessene mer aktuell. Med bakgrunn i dette kan man si at det skjedde en forskyvning i forholdet mellom det materiale og det formale i den pedagogiske virksomhet (s. 2).

2.2.3 Formal teori

Til motsetning fra de materiale dannelseteorier, innebærer de formale danningstradisjonene en dreining mot subjektet, som i en kontekst av utdanning vil si eleven (Klafki, 2001). I de formale teorier står elevenes muligheter og forutsetninger sentralt (Foros, 2012). Den formale posisjonen kommer også til uttrykk gjennom to grunnformer – den funksjonelle og den metodiske dannelsen (Klafki, 2001).

Angående funksjonell dannelsen blir ikke tilegnelse av innhold lengre det overordnede mål. Derimot forfekter Klafki (2001) at sentralt for denne grunnformen er forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Mennesket fremtrer i denne teorien som en enhet av krefter, eller «funksjoner» som bygger på at mennesket har iboende evner til kritisk

tenkning og vurdering, estetiske følelser og evne til å foreta moralske vurderinger og beslutninger (s. 179). Klafki beskriver videre at disse kreftene, kan tre i «funksjon» gjennom et innhold. Mens de materiale teoriens hovedvekt senteres rundt å åpne verden (innhold) opp for eleven, kan man her si at eleven åpner seg opp til verden. I den funksjonelle teori er det et sentralt aspekt at når eleven først har åpnet seg til verden på et bestemt sted, eller gjennom et innhold, kan det adekvat overføres til andre innhold og situasjoner (Klafki, 2001, s. 179 & 180). Med referanse til Graf (2004b) gir ikke denne teorien noen kriterier for valg av innhold, men det antydes at alt innhold som utvikler barnets krefter er godt innhold (s. 46). Målet vil altså være å finne innhold som vekker elevens engasjement, evne til å innta en kritisk posisjon, til å nyte det gode, til å tenke i sammenheng, uten at det har en direkte tilknytning til et bestemt innhold (Graf, 2004b, s. 46).

Den siste utlegningen handler om den *metodiske* dannelsen. Lokalisert på den formale siden av kontinuumet, er det også her et fokus rettet mot det subjektive (Graf, 2004b; Høhr, 2011; Klafki, 2001). Klafki (2001) er tydelig på at dannelsen etter denne fortolkningen retter blikket mot prosessen, som eleven skaffer seg dannelsen i (s. 183). I prosessen vektlegges det at eleven tilegner seg og behersker «metoder», som de kan bruke når ulike livssituasjoner krever det i fremtiden (s. 183). Det kan være seg tenkemåter, løsningsstrategier og handlingsmønstre, men også bidra til å gi elevene de nødvendige verktøyene de trenger for fremtiden, og ikke minst tanken om å lære å lære

(Klafki, 2001; Graf, 2004b). En kritikk i denne retningen baserer seg på at det ikke finnes absolutt nøytrale og universale metoder, som kan læres og anvendes på all slags innhold (Graf, 2004b, s. 47). Innhold og metode/fremgangsmåte er på en eller annen måte i et gjensidig påvirkningsforhold (s. 47).

Klafki gjennomførte en kritisk analyse av de ulike dannelsesteoriene med sikte på å avdekke det uholdbare ved teoriene (Klafki, 2001, s. 182). Både de materiale og formale teorier får kritikk, fordi de overser at de ikke bare er avhengig av hverandre, men at de er hverandres forutsetninger (Hohr, 2011, s. 166).

2.2.4 Kategorial teori

I den *kategoriale dannelsesteorien* forfekter Graf (2004b) Klafkis mandat som (a) å overvinne en ensidig objektiv eller subjektiv tankegang (jf. material og formal), og (b) å innlemme det gode fra de fire overnevnt dannelsestetiske posisjonene. I forhold til de ulike dannelsesteoriens plass og funksjon i skolen, har hver og en av disse momenter av sannhet i seg, mener Klafki (2001). Det må dog presiseres, at slik jeg forstår Klafki (2001), stiller han seg kritisk til en direkte fusjon mellom de fire dannelsesteoriene. Det forklarer Klafki med at dannelselse alltid er en helhet, ikke en sammenføyning av del-dannelser (S. 186). For å realisere dette, er Klafkis (2001) syntese en *dialektisk* tenkemåte på alle dannelsesteoriene fra starten av. På den måten kan hver teori betraktes som «momenter», som med sin sannhet, åpnes innenfor rammene av helheten og samspill med hverandre. Med andre ord avfeier han ikke tanken om at formal dannelselse i form av funksjonell eller metodisk art eksisterer. Derimot stiller han seg kritisk til at slik dannelselse kan skje uten relasjon til et innhold. Dermed sier Klafki (2001) at vi må supplere den formale dannelselse med en material, og at innhold og metode er uløselig, og gjensidig betingende knytt til hverandre (s. 186 & 190). Når de materiale og formale prosesser griper fatt i hverandre, kan vi snakke om kategorial dannelselse (Graf, 2004a, s. 60).

Den kategoriale dannelselse, det vil si et formidlingsforhold, som alltid holdes åpent mellom subjekt og objekt, altså en aktiv tilegnelsesprosess, hvor den historiske virkeligheten «åpner seg» for det dannende mennesket, slik at det blir forståelig, tilgjengelig, mulig å kritisere og foranderlig, hvor også subjektet (eleven) åpner seg for den historiske virkeligheten, hvor de utfolder sine

muligheter for forståelse, handling og ansvar. Begge aspekter skjer i en samme prosess (Klafki, 2018, s. 120 – min oversettelse)

Kategorial danning blir metaforisk beskrevet som en *dobbel åpning* hvor et innhold åpner seg opp og blir tilgjengelig for eleven, samtidig som elevene åpner seg opp til innholdet og lar det kobles til dens livsverden og tidligere erfaringer (Hohr, 2011, s. 166; Willbergh, 2016, s. 115). Det er dog viktig å presisere, at relasjonen person/verden forstås i vid forstand, ikke kun det kognitive, med også praktiske, emosjonelle og moralske dimensjoner (Hohr, 2011, s. 171). Hohr (2011) peker i denne sammenheng på at didaktikkens sentrale oppgave består i å klarlegge forhold i undervisningen som hjelper eleven til å utvikle kategorier av kunnskap, og som dermed setter eleven i stand til å erfare verden og handle i den (s. 166). I følge Klafki ligger svaret i begrepet *eksemplarisk*.

2.2.5 Eksemplarisk læring

Den kategoriale dannelsesteori bygger på prinsippet om det eksemplariske, som vil si noe forbilledlig. Klafki sier «Man kan anvende betegnelsen 'kategorial' om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal udvalgte eksempler (Klafki, 2018, s. 176). Med andre ord sier Willbergh (2016) at det eksemplariske, er den praktiske implementeringen av den kategoriale dannelsens epistemologi. Videre anerkjenner Willbergh (2016 s. 116) en stor styrke med læring via eksempler er at eksemplene kan hentes fra elevenes verden. På den måten vil det materielle innholdet befinner seg innenfor elevenes forståelseshorisont, som muliggjør den formale prosessen. Graf (2013) sitt argument om at eksempelet er mer eller mindre et utskiftbart tilfelle av det almene (s. 140), viser også hvordan eksempelet kan tilpasses, slik at den kategoriale virkningen kan skje hos samtlige elever.

Grunntrekkene i den eksemplariske læringen handler om at den skal lede mot elevenes selvstendighet, i form av ny viten, nye evner og nye holdninger (Klafki, 2018, s. 176). Til motsetning fra den formale metodiske dannelsen beskrevet tidligere, fordrer eksemplarisk læring at man aktivt arbeider med et spesifikt problem eller tema, med

sikte på å utvinne allmenn innsikt (s. 177). dette stiller krav til læreren evne til å velge innhold av dannende kvalitet.

2.3 Hohrs tematiske strukturering

Hohr (2011) legger frem en tematisk strukturering av Klafkis dannelsesteori hvor han beskriver en hierarkisk oppbygning (s. 169). På det øverste nivået står det kategoriale. Under det kategoriale finner vi en tredelt målkompleks som utdyper begrepet kategorial dannelse. Disse er; samfunn, autonomi og allmenndanning. Hohr (2011) er tydelig på at samfunn ikke kun dreier seg om å kvalifisere, eller gjøre elevene klar for livet etter skolen, det handler i ustrakt grad også om å vekke en interesse i eleven for å være med på å skape

2.3.1 Samfunn

Klafki (2018, s. 66) hevder at Dannelses spørsmål er samfunnsspørsmål, og han knytter dannelse og samfunn sammen på flere måter. Et viktig aspekt at han erkjenner at samfunnet er menneskeskapt, og det er vi som er i stand til å endre det. Han sier:

Dannelsesteori og dannelsespraksis har mulighet for og får til oppgave, ikke kun å reagere på forhold og utviklinger i samfunnet, men derimot å vurdere og være med på å forme disse ut fra et pedagogisk ansvar får nåtidens og fremtidens leve og utviklingsmuligheter for et hvert ungt menneske i den kommende generasjon [...] (Klafki, 2018, s. 67)

Med andre ord handler ikke dannelse om å kvalifisere elever til å tre ut i det samfunnet vi har i dag. Det omhandler å sette eleven i stand til, og vilje til å være med på å skape, og utvikle samfunnet gjennom samtale, refleksjon og samarbeid (Hohr, 2011, s. 169). Dette henger tett sammen med det neste tema, autonomi.

2.3.2 Autonomi

Autonomitankene er et sentralt aspekt fra opplysningstidens tenkere som vi ser igjen i Klafkis dannelsesperspektiv. Ideen om at mennesket skal være selvbestemt ble begrunnet med argumentet om at mennesket var et fornuftsvesen, noe som ga rett og plikt til autonomi og frihet (Hohr, 2011, s. 169). På den ene siden forsås allmenndanning som er personlig utvikling av evne til *selvbestemmelse*,

medbestemmelse og solidaritet (Graf, 2004b; Klafki, 2018). For Klafki, er dette nødvendige egenskaper for et hvert menneske til å kunne ivareta sine borgerrettigheter (Graf, 2004b, s. 34). I begrepet *selvbestemmelse* legger Klafki (2018) vekt på menneskets evne til frigjørelse fra det fremmedbestemte. Evner til selvbestemmelse gir en frihet til å forme eget liv og ta egne, uavhengige beslutninger, og er blant annet en grunnforutsetning for å delta i et demokratisk samfunn. Klafki (2018) knytter det blant annet til å gjøre reflekterte og begrunnede valg for eget liv (s. 301). *Medbestemmelse* betones tilsvarende som individuelle rettigheter i et demokratisk samfunn. Angående medbestemmelse sier Klafki (2018) «at et hvert menneske har krav på, mulighet og ansvar for utformingen av våre felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold» (s. 69). Videre bemerker han at selv- og medbestemmelse kan kun erkjennes om det brukes i sammenheng med *solidaritet*. Å handle solidarisk vil si å bruke sine evner til selv- og medbestemmelse for å tjene samfunnets gode. Det betyr å hjelpe mennesker som ikke har, eller har begrensede forutsetninger for selv- og medbestemmelse, som et resultat av samfunnsmessige forhold, underprivilegering, politiske begrensninger eller undertrykkelse (Klafki, 2018, s. 69). For at skolen skal kunne realisere dette idealet, må danning bestemmes som en allmenndanning, i betydningen av dannelse for alle, dannelse innenfor allmenhetens formidlende element, og dannelse innenfor alle grunndimensjonen av menneskelig interesser og evner (Strand, 2002, s. 129)

2.4 Allmenndanning

Fra midten av 1970 årene og frem til 1980 årene utvikler og fornyer Klafki sitt prosjekt, som resulterer i et nytt konsept om allmenndannelse (Graf, 2004b; Klafki, 2018). Selv om Klafki sier at «Dannelse er ifølge de klassiske dannelseteorier også allmenndannelse» (Klafki, 2018, s. 45), mener Graf (2004b) at dannelse blir et overordnet begrep, hvor allmenndannelse reserveres til den statlige organiserte skole, og at dannelse representerer en mer individuell prosess (s. 33). Allmenndannelse opptrer som et sentralt kjennetegn i det Klafki (2018) omtaler som sitt tidssvarende og fremtidsorienterte dannelsesbegrep (s. 66). Klafkis dannelsesperspektiv baserer seg på en *helhetlig* utvikling av *alle* mennesker, med sikte om å bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn (Graf, 2004b, s. 34). Allmenndannelse i skolen må derfor organisere seg mot å tilby alle elever mulighet til å utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som vil legge til grunn for fremtidig demokrati- og samfunnsdeltakelse for alle elever. Karakteristiske for allmendannelseskonseptet er

forsøket mot å skape et fruktbart spenningsfelt mellom brede felles mål, innhold og evner, og på den andre siden spesialisering og individualisering (Klafki, 2018, s. 95)

2.4.1 Dannelse for alle

For det første må dannelse være *dannelse for alle*. Dette ligger til grunn for at dannelse skal anerkjennes som demokratisk borgerrett, og krever en organisering av skolen slik at alle elever har tilgang til den. Allmenndanning i skolen betraktes som et grep for redusering av samfunnsbetingede ulike utviklingsmuligheter av egne evner, og på den måte være et middel for å utjevne sosiale forskjeller (Strand, 2002, s. 129; Klafki, 2018, s. 70). Med andre ord: alle elever skal ha mulighet til å utvikle evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som vil bygge forutsetningene for å delta aktivt i et demokratisk samfunn. Høhr (2011) trekker paralleller til både de klassiske dannelsesideene om dannelse som en personlig utvikling, men betoner også solidaritetsprinsippet om like muligheter for alle (s. 169 & 170). Han ser det i lys av det vi i Norge omtaler som tilpasset opplæring. Hver elev bør få en utfordring som oppleves meningsfull for seg, og som en i samarbeid med andre har mulighet til å mestre (Høhr, 2011, s. 169) Det er dermed et sentralt poeng at danningen skal være forskjellig fra person til person, det skal ikke gjøre oss like – men ulike. Dette henger i tråd med utviklingen av autonomi i form av selv- og medbestemmelse, hvor mennesket skal bli i stand til å ta selvstendige valg.

2.4.2 Dannelse innenfor allmenhetens formidlende element

En formidlingsbærer for utviklingen av dannelse. Dette punktet representerer den innholdsmessige dimensjonen i Klafkis allmenndannelseskonsept. Klafki (2018) er kritisk til det klassiske dannelsesidealet hvor allmenndannelsens substansielle kjerne var obligatoriske kulturelementer innen eksempelvis vitenskap, kunst og historie. Klafki (2018) mente alle disse ulike elementene skapte et *kanonproblem* – for mye stoff med for liten tid til å gå i dybden, og at trykket burde ligge mer på sentrale problemstillinger i samtiden (s. 74). Supplerende ønsket han å komme bort fra en direkte kunnskapsoverføring, da han antyder at utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse, og solidaritet ikke skjer som en direkte formal prosess. Slike evner må utvikles i relasjon til et innhold, og det innholdet må formidles innenfor allmenhetens formidlende element (Graf, 2004b, s. 38).

Det er i denne sammenheng Klafki utformet «tidstypiske nøkkelproblemer» Det vil si: tilegnelse og konfrontasjon med det som angår oss alle mennesker i fellesskap (Graf, 2004b, s. 38) Allmenndanning i skolen må sikte på å skape en bevissthet hos elevene rundt sentrale problemer i nåtiden, hvordan disse har utviklet seg historisk, og hvordan disse kan håndteres nå og i fremtiden på en ansvarlig måte. Et kjennetegn ved nøkkelproblemene er at de strekker seg ut over det faglige og kunnskapsbaserte, og fanger opp vesentlige spørsmål i samtida (Klafki, 2018, s. 74). Selv om dannelsesprosessen skal være ulike fra elev til elev, mener Klafki (2018) det er en forutsetning for å utvikle evne til medbestemmelse og solidaritet, at innholdet har sitt utgangspunkt i noe felles for alle mennesker.

Følgende temaer forslår Klafki (2018) som sentrale innholdsmessige omdreiningspunkter i allmenndannelseskonseptet (s. 74-88). Det første dreier seg om *fred* - Klafki bruker fredsoppdragelse, og sikter til en langsiktig pedagogisk oppgave i betydningen å skape bevissthet rundt faktorer som truer fred på jorden, samt til å bygge evner til å handle og ta forebyggende beslutninger (s. 75). Det dreier seg altså om å få kunnskap om og innsikt i hvordan man kan skape og bevare et internasjonalt samarbeid uten væpnede konflikter (Hohr, 2011, s. 170). I temaet *Miljøproblemer* sikter Klafki mot viktigheten av å skape bevissthet rundt miljøproblematikken, og samtidig lære om ulike måter å organisere samfunnet og livet på, som skaper en bærekraftig likevekt mellom mennesket og miljøet (Hohr, 2011, s. 70). *Den samfunns skapte ulikhet* er det tredje temaet, som innebærer forholdet mellom sosiale klasser. Det kan dreie seg om forskjellsbehandling av menn og kvinner, handikappede og ikke-handikappede, mennesker i og uten jobb, og mellom innvandrere og de etiske – multikulturell oppdragelse (Klafki, 2018, s. 78). Det neste temaet, *tekniske informasjons- og kommunikasjons medier* handler om oppmerksomhet rundt teknologisk medias anvendelsesmuligheter, med en forståelse av de moderne elektronikk og teknologi, og refleksjon over deres påvirkningsmuligheter i enten positiv eller negativ forstand (Klafki, 2018, s. 78 & 79). Det femte og siste temaet er *enkeltmenneskets subjektivitet og du/jeg- relasjonen*. Dette berører erfaringer med kjærlighet og seksualitet, forhold mellom kjønn og/eller mennesker av samme kjønn, medmenneskelig ansvar og anerkjennelse av andre mennesker (s. 79). «Allmenndannelse blir dermed ensbetydende med å få formidlet en historisk bevissthet om sentrale problemstillinger, slik at en oppvoksende kan oppnå en vilje til å medvirke til å løse nettopp disse problemene»

(Klafki, 2018, s. 74) – min oversettelse)). I denne sammenheng er det viktig å påpeke at disse kontinuerlig må diskuteres og vurderes slik at de er relevant for elevene og videre liv. I følge Hohn (2011) mener Klafki at behandlingen av nøkkelproblemene ikke kan skje som en ren mekanisk kunnskapsoverføring som kun krever kognitive evner. Alle sider av elevenes forhold til verden må tas i betraktning. Det inkluderer emosjonelle, moralske, estetiske, sosiale og praktisk-tekniske forhold (s. 171).

2.4.3 Dannelse innenfor alle grunndimensjonen av menneskelig interesser og evner

Dette målkomplekset er forankret i de klassiske dannelseteorier gjennom dannelse av alle menneskelige krefter (Humboldt), dannelse av hodet, hjertet og hånd (Pestalozzi) og dannelse av en flersidig interesse (Herbart, (Klafki, 2018, s. 45)). Allsidighet i dannelsesprosessen er en viktig dimensjon for å ivareta og utvikle elevenes samtid- og fremtidige muligheter (s. 89). Klafki fremhever seks punkter som er sentralt å utvikle for å nå «personlighetens frie utfoldelse» (Klafki, 2018, s. 71). Han viser her til dannelse av 1) lystbeton og ansvarlig omgang med egen kropp 2) kognitive muligheter 3) praktiske ferdigheter 4) sosiale og medmenneskelige ferdigheter 5) estetisk kompetanse til å observere og skape 6) evne til å treffe etiske og politiske beslutninger (Klafki, 2018, p. 71). Mer konkret forklarer Graf (2004b) det som en todelt målsetning hvor elevene på den ene siden bør utvikle alle, og forbedre flere sider av menneskelig tilværelse. Ved å vektlegge allsidig og helhetlig dannelse forsvarer Klafki, eller i hans ord «supplerer» han de tidstypiske nøkkelproblemene, som isolert sett, kan skyve elevenes behov og prinsipielle krav om utfoldelse i bakgrunn (Hohn, 2011, s. 171).

2.4.4 Prestasjonsbegrepet

Klafki argumenterer for at en demokratisk og human skole ikke kan slutte seg til det klassiske prestasjonsbegrepet (Klafki, 2018, s. 97). Klafki hevder man is større grad skal vektlegge og respektere åndelige prosesser (Klafki, 2018, s. 97). Man kan tolke Klafki (2018) dit hen at et slikt prestasjonsbegrep er direkte ekskluderende for enkelte grupper, og på den måte lite harmoniserende med et allmenndannelsesperspektiv.

2.5 *Kritisk-konstruktiv didaktikk*

Ovenfor har jeg presentert det dannelsesretoriske grunnlaget for Klafkis didaktiske teori. Selv om jeg i denne oppgaven konserterer meg om allmenndannelse, er det også

nødvendig å redegjøre om den kritisk-konstruktive didaktikken. Kritisk-konstruktiv didaktikk bygger altså på den kategoriale dannesteori og konseptet om allmenndannelse (Graf, 2004b, s. 49). Sentralt å

- Den historisk-hermeneutiske (åndsvitenskapelig)
- Den erfaringsbaserte (empiri)
- Den samfunnskritisk-ideologikritiske (s. 122)

To sentrale begreper trenger en forklaring. *Kritisk* betegner i denne sammenheng en *erkjennelsesinteresse* for dannelsens overordnede målorientering: mulighet for å utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevner hos barn og voksne som tilbys pedagogisk støtte (s. 113). Klafki (2018) mener man må være kritisk fordi «virkeligheten ude på uddannelsesinstitutionerne ofte ikke lever op til denne målsætningen», dermed må didaktikken på den ene siden søke etter årsaker som forhindrer dannelse. På den andre siden, må undervisningen formidle, forslå og utprøve nye muligheter for å realisere denne målsetningen. (s. 113). Dermed møter vi begrepet *Konstruktiv*, som betegner at undervisning skal utvikles mot å realisere målet om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

2.6 Klafki oppsummert

For å summere det som har blitt redegjort ovenfor har Klafki blitt presentert via hans to teoretiske faser. Den første hvor han utviklet sin kategoriale dannesteori ved å analysere 150 år med eksisterende teorier om undervisning og dannelse (Graf, 2004b). Klafkis dannelses-tenkning er dialektisk, forstått på den måte at dannelse er en menneskelig utvikling i kontinuerlig vekselvirkning og formidling mellom eleven og innholdet i undervisning. Som en reformpedagogisk, idealistisk inspirert tenker, ønsker at pedagogikken skal skape det nye og bedre mennesket, for å skape en bedre verden (Graf, 2004b, s. 55). For å realisere denne målsetningen, må det oppvoksende mennesket kunne ivareta sine borgerrettigheter. Dette forutsetter evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Graf, 2004a, s. 60)

Innhold som elevene skal møte i undervisning må kunne begrunnes både ut ifra det objektive, med også det subjektive (jf. materiale og formale). For å oppnå det vesentlige i Klafkis tenkning, den kategoriale innsikten hvor det ligger muligheter for å utvikle

selv- medbestemmelse og solidaritet, må undervisningen ha sitt utgangspunkt i noe felles for alle mennesker. Dette representerer han når han utvikler tanken om tidstypiske nøkkelproblemer (beskriv hvordan allmenndannelse er en nyansert måte å presenterer materiale og formale forhold i en dialektisk prosess). I lys av Strand (2002) fordrer allmenndannelsens innpass i skolen at den tradisjonelle, fagsentrerte undervisningen erstattes med en problemorientert, i form av nøkkelproblemer. Et bredt kunnskapstilfang skal erstattes med et eksemplarisk. Og en summativ evaluering må erstattes med en formativ (s. 129).

3. Metode

3.1 *Kvalitativ innholdsanalyse*

Jeg ønsker å kaste et nytt lys over den nye læreplanreform ved å undersøke med bakgrunn i Wolfgang Klafkis allmenndannelsesteori. Med dette som utgangspunkt ble det valgt å anvende en metode som tillater meg å studere læreplaner. Da jeg har valgt å kartlegge innholdet i offentlige dokumenter, slik som læreplanen, omtales prosessen i forskningslitteraturen som dokumentanalyse (Brottveit, 2018, s. 109). En dokumentanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter, med sikte på å identifisere, kategorisere, og analysere relevant innholdet av dataen opp imot forholdene som studeres (Bowen, 2009, s. 27; Grønmo, 2004, s. 121). Jeg undersøker dokumentene i lys av Klafkis (2018) teori om allmenndannelse, hvor jeg bruker eksisterende teori for å identifisere sitater, utdrag, begreper, eller verdier som er relevant for å besvare problemstillingen.

Grønmo (2004) fremhever at det ikke finnes noen standardiserte analyseteknikker å anvende på kvalitativ data. Dokumentanalyser kan i likhet med andre metodiske fremgangsmåter ha en kvalitativ eller kvantitativ forankring avhengig av hva man ønsker å oppnå med forskningen (Brottveit, 2018, s. 109). Selv om det finnes tilsynelatende store spenninger mellom de ulike tilnærmingene, vil innholdet i dokumentene alltid bli gjennomgått på systematisk vis (Grønmo, 2004, s. 187). Ettersom min problemstilling ikke lar seg besvare ved en kvantitativ metode, hvor for eksempel hyppighet av ord og begreper er relevant, ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. I likhet med andre metoder innen kvalitativ forskning, stiller en dokumentanalyse krav til at man som forsker undersøker og tolker data, for å fremkalle mening, få forståelse og utvikle empirisk kunnskap (Bowen, 2009, s. 27). Det som i hovedsak skiller dokumentanalyser fra øvrige kvalitative metoder, er at det ikke er forskeren selv som fremkaller dataen (s. 27).

Å analysere handler om at man leter i data etter svar på spørsmål (Johannesen et al., 2018, s. 22). Når man nærmer seg en tekst analytisk, går man altså inn i dataen med en spesiell interesse eller et fokus. Johannesen et al., (2018, s. 23) beskriver det å analysere som en spørsmålsdrevet prosess, og mener man ikke kan nærme seg en tekst analytisk uten å stille spørsmål. Oppklarende skriver Johannesen et al., (2018, s. 23) at «uten spørsmål er alt og ingenting relevant». Jeg hadde det klart for meg at jeg ønsket å se læreplanverket i lys av

Klafkis teori om allmenndannelse, dermed ble min analyseprosess ledet av spørsmål om, Klafkis teori kan bidra til å skape en ny forståelse av læreplanverkets innhold og mening. Problemstillingen ble operasjonalisert til følgende spørsmål: 1. Tar læreplandokumentene for seg dannelsen for alle? 2. Tar læreplandokumentene for tidstypiske nøkkelproblemer? 3. Tar læreplandokumentene for seg dannelsen innenfor alle grunndimensjoner av menneskelig interesser og evner? Spørsmålene ble videre brutt ned til et kodeskjema som førte meg igjennom analysen av dokumentene. Dette vil jeg forklare senere.

I litteraturen trer det frem ulike måter å gjennomføre innholdsanalyser på. Felles for begge metodene er allikevel at de anvendes for å tolke mening ut ifra dataen. Distinksjonen går på hvilken rolle teori spiller inn i datainnsamling og analyse. Vi kan skille mellom induktive (datadrevne) og deduktive (teoridrevne) metoder; (Johannesen et al., 2018; Namey et al., 2008). Dette vil være førende for måten man nærmer seg dataen på, og hva man er på utkikk etter (Johannesen et al., 2018, s. 38). I den første tilnærmingen, en induktiv analyse er det datamaterialet som først blir viet oppmerksomhet. Forskeren leser igjennom dataen flere ganger, med sikte på å utvinne nøkkelord, mønstre eller temaer som et grunnlag for selve analysen. På den andre siden, i en deduktiv analyse styres forskeren av spesifikke ideer eller hypoteser hentet ut fra en eksisterende teori eller tidligere forskning. Endelig brukes de teoretiske perspektivene til å vurdere og undersøke datamaterialet.

3.2 *Forskningsprosessen*

Jeg vil forklare hvordan jeg har arbeidet meg igjennom dette masterprosjektet og beskrive veien fra å bestemme studiens design til å sikre validitet og reliabilitet. Dette vil jeg forklare gjennom en prosess beskrevet av Kibiswa (2019), hvor han tar for seg deduktiv innholdsanalyse. Prosessen delt opp i tre faser, og totalt åtte ulike steg. Av relevans for oppgaven avgrensner jeg til de seks første stegene i denne fremstillingen. Jeg vil først poengtere hva henholdsvis tema, kategori og kode har betydd i min oppgave. Tema er allmenndannelse, altså det teoretiske perspektivet i oppgaven.

3.2.1 Forberedelse og datainnsamling

Den første fasen tar for seg forberedelser og utvelgelse av relevant data. Steg en handler om å gjøre seg kjent med det teoretiske rammeverket som skal benyttes i oppgaven. For min del handlet dette steget om å gjøre seg godt kjent med Klafkis dannelsesperspektiv, og starte med å sette seg inn i, å skrive oppgavens teoretiske rammeverk. Det er i tillegg i denne fasen man utvikler kodeskjema som vil lede vei i den senere analysen (Kibiswa, 2019, s. 2061). Klafkis delmål om dannelse for alle, dannelse innenfor allmenhetens formidlende element og dannelse av allsidige evner og interesser beskriver allmenndannelse, og ble brukt som *kategorier* i kodeskjemaet. Videre hevder Hshie og Shannon (2005) at dersom kategoriene er veldig breie og omfattende, kan det være lurt å lage underkategorier [koder] (s. 1282). Dette anså jeg som nødvendig gitt størrelsen på kategoriene. Det hjalp med å få en bedre struktur i analyseprosessen, hvor jeg allerede fikk indikasjoner, tanker og ideer for senere drøfting. Jeg startet med å lage koder basert på det Klafki selv formidlet når han skriver delmålene. Derimot utviklet jeg noen nye koder underveis. Det begrunnes med at jeg fant utdrag som passet til kategorien, men som ikke helt fant seg til rette under de første kodene. Jeg vil utdype mer under *koding og kategorisering*. Hver kategori ble gitt en fargekode for å holde oversikt i prosessen med å kode data (se vedlegg 1).

Steg to i prosessen handler om å avgjøre hvilke materialer som skal analyseres (Kibiswa, 2019, s. 2063). Problemstillingen legger føringer for hvilke typer temaer som skal studeres, samt hvilke tekster en skal inkludere i studien (Grønmo, 2004). I min problemstilling kommer det tydelig frem at det er allmenndannelse som er tema, og at tekstene som studeres må være i relasjon til kroppsøving. Med bakgrunn i dette var det naturlig at læreplan i kroppsøving ble utvalgt. I tillegg skal overordnet del av læreplan til enhver tid vurderes og brukes i relasjon til læreplan for fag, og ble derav inkludert. Utvelgelse og presentasjon av dokumenter er utfyllende beskrevet under *punkt 4.0*. Med bakgrunn i at analysen har en deduktiv forankring, fremhever Kibiswa (2019, s. 2063) at utvelgelsen av materiale på en eller annen måte være relevant for det teoretiske perspektivet. Alle skolefagene er tradisjonelt begrunnet ut ifra allmenndannelse og nytte (NOU, 2015:8, s. 40), og jeg anser det dermed som relevant å undersøke læreplandokumentene i lys av allmenndannelse.

3.2.2 Koding og kategorisering

Steg tre handler om å bli kjent med og begynne å kode dokumentene, og i denne fasen befinner man seg i skjærepunktet mellom datainnsamling, og dataanalyse (Grønmo, 2004, s. 191). Ifølge Grønmo (2004, s. 263) handler koding og kategorisering i bunn og grunn av oppdeling av datamaterialet i ulike typer eller grupper. Han fremhever videre at dersom formålet er å skape en helhetlig forståelse av det som studeres, er det viktig at delene settes sammen igjen, slik at datamaterialet ses i sammenheng. For meg betyr det at jeg ikke tolker kodene som individuelle elementer, men at jeg betrakter de som en helhet innen kategorien. Da jeg leste gjennom dokumentene markerte jeg relevante avsnitt, setninger eller utdrag dokumentet som kunne passe til problemstillingen. Relevante betyr i min sammenheng hvor vidt utdragene uttrykker eller deler de samme ideene som de forhåndsbestemte kategori- og kodene i kodeskjemaet (Kibiswa, 2019, s. 2064). Måten jeg gjennomførte analysen på var at jeg i første omgang markerte all tekst som kunne relateres til en av kategoriene. Ved de første gjennomlesningene markerte jeg dermed alt som kunne relateres til dannelse innenfor allmenheten formidlende element markert i lilla, alt som kunne relateres til dannelse for alle i gul, og alt som kunne relateres til dannelse innenfor alle grunndimensjoner ved menneskelig interesser og evner i blå. Steg fire handler om å starte en dypere analyse av dataen. I mitt tilfelle var det å systematisk gå igjennom all markert tekst, for å koble dataen til koder. Her tok jeg for meg en og en kategori. I kategorien dannelse for alle, hadde jeg følgende koder: tilpasset opplæring, likeverdighet utviklingsmuligheter, utjevne sosiale forskjeller, og respekt for mangfoldet. Måten jeg analyserte dataen på var da å plassere utdrag, setninger eller avsnitt under koden som var mest relevant (se vedlegg 2). Dette ga meg god og strukturert oversikt over data som var relevant for problemstillingen.

3.2.3 Analyse av data

Steg fem handler om å skape og tolke sammenhenger, og gjøre noen endelige konklusjoner (Kibiswa, 2019, s. 2066). Forskere har en viktig rolle i å utforske og analysere data for å generere mening og trekke konklusjoner. Kibiswa viser til Pattons (2002) uttalelse om at denne fasen bygger på å gjøre det skjulte åpenbart, hvor forskeren går utover det eksplisitt skrevne og dykker ned i de underliggende meningene i dataen (s. 2066). Dette punktet henger sammen med steg seks, som er det siste jeg skal ta for meg. Her handler det om at forskeren forklarer funnene fra studien og gir detaljer om prosessen som førte til disse funnene, sammen med deres begrensninger og styrker. Det vil i denne

sammenheng være avgjørende å henvise til sitater, tabeller og vedlegg som støtter opp under dine tolkninger og konklusjoner. For min del handler det blant annet om å underbygge læreplanens utdrag ved hjelp av det teoretiske rammeverket som utgjør grunnlag for min tolkning.

Under kategorien dannelse for alle finner vi kodene; *tilpasset opplæring, utjevne sosiale forskjeller, like utviklingsmuligheter, og respekt for mangfoldet*. Dannelse innenfor allmennhetens formidlende element består av de fem temaene Klafki fremhever i sin bok *nye studier* (Klafki, 2018). Disse er henholdsvis *fred- og miljøproblematikken, den samfunnskapede ulikhet, Tekniske informasjons- og kommunikasjons medier, subjektivitet og du-jeg relasjon* (Klafki, 2018, s. 75-79). Den siste kategorien er dannelse innenfor alle grunn dimsjonen av menneskelig interesser og evner hvor påfølgende koder ble utviklet, *etiske, emosjonelle, estetiske, sosiale og praktiske evner*

3.3 Klafkis metodiske ståsted

Oppgaven er inspirert av Klafkis dannelsesteori, noe som legger føringer for hvilken vitenskapsteoretisk posisjon studien har. Kategori og kodeutvikling i min analyse har sitt utgangspunkt i hans teorier og preger tolkningen av lærerplanen. På den måten er denne oppgaven forankret i hans vitenskapsteoretiske forståelse. Den kritisk-konstruktive didaktikken er i følge Klafki en sammenheng mellom tre metodiske retninger: den historisk-hermeneutiske, den erfaringsvitenskapelige (empiriske) og den samfunnskritisk-ideologkritiske retning» (s. 122).

Klafki (2018) mener at den historisk-hermeneutiske retningen er nøkkelen til helheten i hans metodiske perspektiv (s. 123). Han beskriver at innenfor dette perspektivet har den hermeneutiske forskingen en sentral rolle med å utforske den didaktiske virkelighet, ikke kun slik den kommer til uttrykk i sin primære form, men også konkrete interaksjoner, og i didaktiske institusjoners og materialers implisitte regelverk (s. 125). Den historisk hermeneutiske metode handler om en systematisk åpning av betydningsinnholdet i didaktiske dokumenter. Det skal føre til, og sikt mot å informere om pedagogiske beslutningssituasjoner, for å muliggjøre, og samtidig også fremme bevisste og begrunnede pedagogiske beslutninger (s. 112). Han trekker eksplisitt frem at didaktisk dokumenter kan være læreplaner, og fremhever at disse kontinuerlig må diskuteres i

samtiden – fordi det er her vi finner samfunnsmessige implikasjoner og forventninger til fremtiden (s. 112 & 124).

Videre erkjenner den kritisk-konstruktive didaktikken verdien som ligger i å studere det *empiriske*, fordi den didaktiske virkelige ikke fullstendig lar seg åpne uten å undersøke praksis (s. 127). det handler om å studere hvordan undervisning faktisk foregår, og hvordan tiltak faktisk fungerer (Hohr, 2011, s. 173 & 174). Dette forklares med at uten empiri, kan vi aldri om den formelle læreplanen blir omsatt til praksis (s. 127). Med bakgrunn i denne studiens formål, har jeg å se bort fra det direkte empiriske. Allikevel tar denne studien sikte på å muliggjøre en ny praksis og læreplanforståelse, som etter hvert kan utforskes empirisk.

Den *Kritiske* retningen blir i denne sammenheng ensbetydende med å kritisk analysere eksempelvis læreplandokumenter, med sikte på å avdekke grunnantakelser og skjulte ideologier. På denne måte vil Klafki at den kritisk-konstruktive didaktikken skal bidra til å avdekke og problematisere i hvilken grad anerkjente forståelses og praksisformer kan stå i motsetning til dannelsesidealet (Strand, 2002, s. 131). Det betyr at jeg i min analyse, også ønsker å finne ut om det er noe ufullstendig i dokumentene, som hindrer dannelsen i å realiseres. Kritisk-konstruktive didaktikk for det første blir å kritisk undersøke i hvilken grad didaktisk teori, læreplaner og institusjonalisert undervisning retter seg mot elevenes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

3.4 Utvalgte dokumenter

I tråd med Asdal og Reinertsen (2020) vil dokumenter til enhver tid går inn i en rekke praksiser, og bidrar også til å forme disse praksisene (s. 15). Sett i en kontekst av utdanning vil det dermed være relevant å snakke om læreplanenes påvirkning på skolen. Læreplaner, som styringsdokumenter og deres utforming vil dermed påvirker skolens praksis. Læreplaner går kontinuerlig gjennom reformer, som i større eller mindre grad medfører en endring hos lærer/undervisning. I denne oppgaven vil jeg i tillegg trekke inn NOU- rapporter (2014:7; 2015:8) og andre dokumenter som danner bakgrunn (St. Meld. 28 (2015- 2016)) for, eller er relevant for fagfornyelsen. Jeg må presisere at disse ikke er analysert og kategorisert på tilsvarende måte som læreplantekstene. Derimot blir de brukt supplerende for å skape en mer inngående forståelse av utdragene fra læreplanen. og vil ikke få en grundig gjennomgang her.

3.4.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Den overordnede delen av læreplanen klargjør verdier og prinsipper for grunnopplæringen (KD, 2017). Ny overordnet del av læreplanen erstatter den generelle del av læreplanen og prinsipper for opplæringen fra LK06. Som Ann Midtun beskriver har den nye reformen stort sett beholdt grunnstrukturen fra høringsutkastet - kompetansebegrepet er relativt uendret, og opplæring forstått som et mål- og styringsverktøy er fortsatt dominant (Nordvik, 2017, s. 334) Forskriften er bygd opp av en innledning, gjengivelse av formålsparagrafen og tre kapitler: 1. opplæringens verdigrunnlag, 2. prinsipper for læring, utvikling og danning, 3. prinsipper for skolens praksis.

3.4.2 Læreplan i kroppsøving

Den innledende teksten til læreplanen i kroppsøving sier at «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Udir, 2019, s.2). Etter denne beskrivelsen presenteres to nye tilskudd i læreplansammenheng, kjerneelement og tverrfaglig tema (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelement representerer det elevene må lære for å kunne mestre å anvende faget, hvor det i kroppsøving fremheves tre temaer: Bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel (Udir, 2019a; Udir, 2019b). Videre presenteres det de tverrfaglige temaene og deres mandat i faget. Grunnleggende ferdighetene i faget presenteres før kompetansemål for ulike årstrinn presenteres og vurderingsordninger belyses. Kompetansemålene utvikler og fornyer seg i takt med at elevene blir eldre, slik at man sikrer progresjon. Relevant for denne oppgaven er kompetansemålene for hele grunnskolen, det vil si fra første året elevene går på skolen, til tiende klasse. Det er dermed fire ulike bolker av kompetansemål som jeg inkluderer i denne studien som kommer etter år to, fire, syv, og ti.

Kompetansemålene beskriver de kompetanser, ferdigheter og holdninger som elevene skal tilegne seg etter endt utdanning.

3.5 Relabilitet, validitet, og etiske bemerkninger

3.5.1 Reliabilitet

Namey et al., (2008) beskriver denne måten å gjennomføre analyser på som strukturert. Igjen vil dette kunne påvirke reliabiliteten i studien. Når det kommer til kvalitativ forskning, blir studiens reliabilitet styrket eller svekket i takt med forskerens refleksjoner over hvordan datainnsamlingen har forgått, og i den sammenheng kunne vurdere eventuelle feilkilder (Thagaard, 2018, s. 181). Det er dermed sentralt å være transparent i sin fremstilling av fremgangsmåte (s. 188). I litteraturen fremheves den deduktive tilnærmingen som mer reliabel, med bakgrunn i at kategoriene som blir brukt i analysen er bestemt på forhånd, slik at sjansene for å få like resultater imellom forskere øker (Namey et al., 2008, s. 139). Reliabiliteten i min studie øker dermed ved at jeg bruker tre hovedkategorier, som Klafki selv bruker for å beskrive fenomenet jeg studerer (Klafki, 2018, s. 70 & 71).

3.5.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene man har kommet frem til og tolkningen av disse (Thagaard, 2018, s. 181). For å sikre validitet når man analysere dokumenter, vil et sentralt steg være sikre at det er korrelasjon mellom datamaterialet og problemstillingen. Det vil si at dokumentene som utgjør datagrunnlaget må være relevant for de forholdene vi ønsker å studere (Grønmo, 2004, s. 221). Dette trekker også paralleller til det Thagaard (2018) omtaler som dokumentenes *relevans* (s. 119). I mitt tilfelle var dette veldig klart ved at problemstillingen omhandler læreplanen i kroppsøving, og i så tilfelle er det nødvendig at den inkluderes i studien. Valget av å inkludere overordnet del gjorde jeg fordi det er nedfelt i dokumentet at verdiene som formidles der, er styrende for hele skolens virksomhet. Jeg anså dermed overordnet del som relevant å ta med i studien. Grønmo (2004, s. 234) trekker i tillegg på begrepet kompetansevaliditet. I kvalitative studier er dette et viktig aspekt, fordi her er forskeren selv det viktigste leddet innsamlingen av data. Gjennom studiet har jeg opparbeidet meg noe erfaring, men kan ikke anse som «erfaren». Dette vil ifølge Grønmo (2004, s. 234) svekke validiteten i min studie.

3.5.3 Etiske bemerkninger

Oppgaven tar for seg å kaste et nytt lys på læreplanen, begrenset av mitt teoretiske utgangspunkt og intensjoner. På en måte kan man si at oppgaven er basert på en

motivasjon om å fremskrive danning, basert på en hypotese om at danning vil være et godt fokuspunkt å navigere etter i skolen. I følge Hsieh og Shannon (2005) er det en fare for at forskere som gjennomfører analysen med en deduktiv tilnærming er mer sannsynlig til å finne positive koblinger, og samtidig utelatte det som måtte si imot teorien (s. 1283). Jeg vil allikevel argumentere for at jeg i min oppgave ikke ser Klafki sin teori i lys av læreplanen, mens jeg ser først og fremst læreplanen i lys av Klafkis teori, og hovedpoenget er ikke å fremsnakke Klafki. Mitt formål er å bruke en veletablert og anerkjent dannelsesteori for å undersøke hvordan den kan øke forståelsen av, og derav bevissthet rundt sentrale elementer som allerede er forankret i den nye læreplanen.

4. Article

4.1 Abstract

This article examines the recent reform of the physical education (PE) curriculum in Norway by drawing on German education theory. Through a qualitative content analysis of both the core curriculum and the PE curriculum, the aim is to offer a fresh perspective on understanding the documents' content and dimensions. The analysis is conducted using a deductive approach influenced by Wolfgang Klafki's general bildung theory (Allgemeinbildung). By applying Klafki's theory, the paper identifies and highlights aspects of the curriculum that align with the philosophy of bildung. However, it argues that the curriculum cannot be clearly categorized as either competence-oriented or content-oriented, resulting in ambiguity regarding its intended message and potentially making it challenging to implement in the classroom. The article puts forth recommendations on how interdisciplinary topics can contribute to the development of bildung in PE.

Keywords: Allgemeinbildung; curriculum reform; curriculum analysis; physical education; physical education and content; competence.

4.2 Introduction

In Norway, the justification for all school subjects has long been rooted in a *bildung* perspective (NOU 2015:8, p. 40). The importance of *bildung* in our educational history and curriculum development has been widely acknowledged, not just in Norway, but also in other Nordic countries. However, recently, researcher have pointed out that Norwegian education is moving towards stronger accountability requirements (Hilt et al., 2019, p. 386; Mølsted & Karseth, 2016, p. 330), inspired by the Anglo-American

tradition of *competency* and learning (Restad, 2019, p. 408), and with the new reform, *bildung* disappeared from the subject curricula of PE.

In their study, Hilt et al (2019) indicates that Norwegian education is becoming a more economically driven system of education, where the ideal student is “first and foremost designed to fit the knowledge economy of the future, and to ensure productivity and stability through individual self-management and coping (p. 393). It is said that the new Norwegian reform neglects the important distinction between matter and meaning by employing an outcome-oriented curriculum (Mølstad & Karseth, 2016, p. 271). Hence, at the expense of traditional social democratic values (p. 386). These values do not align with how school subjects traditionally have been justified. Competence and *bildung* have both a central role in education, and as Restad (2019, p. 408) puts it, there is an interesting tension between the two traditions in the current reform.

Research question

How can we understand the new physical education curriculum in light of Klafki's notion of *Allgemeinbildung*?

The problem is further operationalized into three questions

4. Do the curriculum documents address *bildung* for all?
5. Do the curriculum documents address epochal key problems?
6. Do the curriculum documents address *bildung* of all human abilities?

4.2.1 The new Norwegian curricula reform (LK20)

All national curricula for compulsory school (years 1–10) and upper secondary has been renewed, including a new overarching *core curriculum*. Curriculums are temporary documents that are regularly revised to align with current- and future societal needs and demands. The process of renewing the curricula in Norway started in 2013 when a panel of experts was appointed to evaluate the school subject's relevance up against requirements for *competence* in future social and working life (Sætre & Stray, 2019; NOU 2014:7; NOU 2015:8). These evaluations, as documented in the NOU reports of 2014:7 and 2015:8, served as the basis for the following white paper (St. Meld. 28 (2015-2016)), outlining proposals for a renewal of the content in primary and upper secondary school curricula. This implies that the content and outline of all curricula in primary and secondary education have been renewed, as of the 2022-23 school year.

For some time, education in Norway have been granted a key position in meeting new societal challenges (Payne, 2002 p. 119). Furthermore, the renewal of the curriculum contains changes in which strengthened this position. Both reports from Ludvigsen-committee (NOU 2014: 7; NOU 2015:8) and the following white paper (St. Meld. 28 (2015-2016)) expressed a need for better coherence across subjects. This resulted in interdisciplinary topics which can be found in both the core curriculum and in each subject curriculum. These topics, each represent current- and future societal challenges which demand engagement and effort from individuals and local communities, nationally and globally (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 13). Adding interdisciplinary topics to the curricula creates for an interesting link considering general bildung theory, where current- and future challenges in our society is granted a key position in deciding the content-dimension of teaching (Klafki, 2018).

In a historical perspective, the structure of the curriculum has undergone a good set of changes (see, Andreassen, 2016, for a full review). The reform of 2006 presented one of the most influential alterations in the education setting. The reform marks a distinct shift, moving from content-driven (Nor. *Innholdsbasert*) curriculum to learning-outcomes driven (Nor. *Kompetansebasert*) curriculum. The traditional content-driven curriculum places a strong emphasis on acquiring knowledge, in the meaning of “knowing something about”. In contrast, the learning-outcomes curriculum prioritize acquisition of skills and competence, in other words «knowing how to” do something (Andreassen, 2016), and that something, is guided by listing sequences of tasks and abilities which are to be achieved at certain stages (Hopman, 2007, p. 118). The new curriculum reform will continue to include competence aims that express what students are expected to master after completing their education (St. Meld. 28 (2015-2016), p. 46).

4.2.2 Bildung in the curricula

Bildung (Nor. *Dannelse* or *Danning*) is used multiple times in the core curriculum. Despite being used, it does not come with a definition nor what it is. On the other hand, the curriculum describes “when” *bildung* is happening, and notes that the teacher plays a crucial role in the students’ *bildung* process (KD, 2017b, p. 22 & 23), giving teachers the task of decoding what *bildung* is (Restad, 2019, p. 409). It is, however, required that the initiation of a *bildung* process needs external encouragement (Wibowe, 2022, p. 3). The core curriculum notes that “This [*bildung*] process occurs when the pupils acquire knowledge about and insight into nature and the environment, language and history, society and working life, art and culture, and religion and worldviews” (KD, 2017b, p. 11). *Bildung* is also achieved through the experiences and practical challenges found in the teaching and everyday school affairs, through interaction with others, when they

learn how to find the right answers, but also when they understand that there aren't always simple definitive answers (KD, 2017b, p. 11). Bildung is used once in the PE curriculum where it says that “The subject shall also challenge their courage to push their limits. Play, outdoor life ("friluftsliv"), dancing, swimming, sports activities and other movement activities are part of the all-round education [bildung] tradition and the creation of identity in society (Udir, 2019b, p. 2). Despite these descriptions, it is not clear which concept of Bildung the new curriculum subscribes to (Restad, 2019, p. 409)

We meet bildung way more in the core curriculum than in the PE curriculum. However, PE is a compulsory subject from primary school to upper secondary education, and all compulsory subjects have a general bildung function, aiming to encourage students' participation in society and leisure activities in their later lives (NOU 2015:8, p. 54). Also, it is noted that “The core curriculum clarifies the responsibility of the school and training establishments when it comes to bildung” (KD, 2017b, p. 2).

4.3 Theoretical consideration

4.3.1 What is bildung, and how does Klafki describe it?

The term "Bildung" can be perceived as broad and ambiguous, with multiple interpretations across cultures and throughout history (Hopman, 2007, p. 115; Willbergh, 2021, p. 2). Consequently, the concept's foundation is shaky, and its meaning remains fuzzy (Horlacher, 2016, p. 1). However, according to Hopman (2007, p. 115) this is the strength of bildung, that it is not directly connected to one certain theorizing on education. Rather, it is “indicative of a core aspect of something, which any Didaktik has to deal with, i.e. the student’s individual access to ‘the world’ (as Humboldt puts it) and the outcome of this meeting (Hopman, 2007, p. 115).

There have traditionally been made two distinctions when it comes to the concept of bildung - material and formal theories. While the material theories focus on the objective knowledge content (Bildungsinhalt), the formal theories prioritize subjective content, that is, its educational substance (Bildungsgehalt) (Bladh et al., 2018, p. 402). Klafki (2018) criticized both sides of being too one-sided and intertwined them in his categorical bildung theory (Bladh et al, 2018). Categorical bildung combines the dichotomy between material and formal educational theories by "supplementing formal education with a material one" (Klafki, 2001, p. 186). Thus, Klafki has a dialectical view of education, where content and the learner are mutually dependent. It is through the students' encounter with the real, material world that they can develop themselves.

Drawing on these classical positions (Hohr, 2011, Klafki, 2001), Klafki nuanced his thinking and argues for general bildung, which refers to bildung for all and in all human capacities; as the ability to recognize and follow one's own interests in society and to behave within society as a responsible citizen (Sjöström & Eilks, 2020, p. 56). This implies that bildung should be *a) bildung for all, b) bildung that concerns general and universal issues and c) bildung of all human dimensions and faculties* (Madsen & Aggerholm, 2019, p. 158).

Firstly, Klafki argues that bildung need to be "bildung for all", which implies that bildung must be available for everyone. Every student should be given equal opportunities to develop abilities for self-determination, co-determination and solidarity, and in that way contribute to equalize social differences (Strand, 2002, p. 129; Klafki, 2018, p. 70). Bildung through epochal key problems highlights that students should work with content that are relevant to all of us as human beings in society (Graf, 2004, p. 38), move beyond academic and knowledge-based concerns

(Klafki, 2018, p. 74), and contain temporary and future societal challenges. These are not set in stone but need to be addressed in a historical process so that they are relevant in the present and the presumed future (Klafki, 2018, p. 74). Working with key problems is important but has received critique of being too cognitive oriented (Graf, 2004, p. 36). However, the answer to this is represented by emphasizing “bildung of all human dimensions and faculties”. Klafki (2018, p. 90) highlights the importance of multidimensionality in human activities and receptivity as its goal, where students should develop all, and further develop several aspects of human existence, including cognitive, practical, esthetical, and moral dimensions (Graf, 2004, p. 37).

4.3.2 A critical view on the concept of competence in relation to bildung - Perspective on society

A greater focus on students' *competencies via learning-outcomes* have received critique in relation to a bildung centered philosophy. Willberg (2015) says that *competence*, alone, easily can be overemphasized. This can result in a fragmentation of the content dimension in education, which contrast to bildung. Consequently, this can increase inequality among students, and foster increased individualization damaging democratic education (Willbergh, 2015, p. 3). Hilt et al., (2019, p. 284) highlights the broad definition of competence in NOU- report of 2015 is laced up with the ideas of 21st century skills, “represents an operationalization of the expectedly most important skills needed in future society”. This includes critical thinking, decision-making, problem solving, communication, cooperation, responsibility, and creativity. These “skills” are considered appropriate to produce effective learners, workers and citizens that can participate in the knowledge economy in future society (Hilt et al., 2019, s. 284). These are also relevant in bildung (Klafki, 2018, p. 82 & 83), however, as Hopman (2007, p. 116) articulates learning in bildung: “there is no matter [content] without meaning

[learning of the student], and no meaning without matter”. consequently, it is the content that can constitute bildung (Willbergh, 2008, p. 60).

The primary distinctions between competence and bildung, is that from a bildung perspective, attention is turned also to cultivate independence, or as Klafki (2018) articulates, the capacities for self-determination, co-determination, and solidarity, and such abilities cannot be developed independent of content (Graf, 2004, p. 38). Hopman (2007) argues that from a bildung perspective, the purpose is not a task of transferring knowledge to the students, however, it’s about “the use of knowledge as a transformative tool of unfolding the learner’s individuality and sociability” (p. 115). When the curriculum states that schools are obligated to provide students with both competence and bildung (Restad, 2019, p. 409), It signifies a lack of clarity regarding the intentions of the documents and education.

4.4 Methods

4.4.1 Theory driven content analysis

My intention with this paper is to shed new light on the PE curriculum. To do so, I have analyzed the PE curriculum (Udir, 2019) and core curriculum (KD, 2017a) in Norway, by conducted a theory driven content analysis (Bowen, 2009, p. 32). Content analysis is the process of organizing information into categories related to the central questions of the research (Bowen, 2009, p. 32). The focus of the analysis has been to identify text passages that was relevant to the research question. Based on these three questions in which I presented earlier, a coding scheme was developed in the early stages.

Categories was already defined as they stem directly from Klafki, and supplementary codes were established through a thorough examination of relevant theoretical literature and considerations (e.g., Klafki, 2018; Hohr, 2011; Graf, 2004). As I was analyzing the

curriculum documents through the lens of the pre-determined categories, I was actively looking for text passages that would say something about, or that relatable to them.

I would like to highlight that the analysis originally was conducted on the Norwegian version of the curricula, and then adapted to the English version in the process of writing the paper. This means that direct citations are taken from the English version (KD, 2017b; Udir, 2019b).

4.4.2 Reliability and validity

According to Thagaard (2018, s. 187), reliability in a study, implies that if the same study was to be conducted again, or by another researcher under the same circumstances, the same results would be obtained. It is highlighted in the literature, that the deductive approach is more reliable because the categories used in the analysis are predetermined, increasing the chances of obtaining similar results among researchers (Namey et al., 2008, p. 139). However, this will not always be the case with qualitative research because it implies interpretation. To increase reliability, the researcher must be transparent in his description of the procedure leading up to the results.

Thagaard (2018, p. 189) argues that validity can be increased by “theoretical transparency”, which means that we must seek to provide our theoretical standpoints that steers our interpretations. I am providing this theoretical transparency by connection the theoretical framework with the documents of study. This is done by referring excerpts, in which interpretation is created in the dialectical meeting of theory and data. Validity increased in this study by ensuring correlation between document and research question. This means that the data are relevant to what is being investigated (Grønmo, 2004, p. 221). Furthermore, by implementing a deductive

approach, the creation and adherence to a coding scheme, according to Hshie & Shannon (2008, p. 1286), will increase the reliability or validity of the study.

4.5 Analysis and discussion

4.5.1 Bildung for all

As previously mentioned, this sub-goal of general bildung is connected to the classical theories of bildung, including an emancipatory and critical potential. Bildung for all refers to the development of every student's ability for self-determination, co-determination, and solidarity (Klafki, 2018, p. 56). The school must be a place where every student is valued and given the same opportunities to learn and develop, and in that way, contribute to leveling social differences (Strand, 2002, p. 129). Bildung for all focuses on the diversity among students, by emphasizing that every student, irrespective of their individual backgrounds, abilities, or social differences, should be given the same opportunities. As highlighted by Graf (2004), one can argue that most western countries fulfill the aims of bildung for all, as it can be translated with the intentions of *differentiated instruction* holding a strong position in the Norwegian school context (Hohr, 2011, p. 169; Education Act, 1998, § 1-3). Relevant findings from analyzing the curricula through *bildung for all* will now be discussed.

The core curriculum includes a section entitled "Principles for Education and all-round development". It highlights that compulsory school is central to the bildung process (Nor. Livslang dannelsesprosess), in which is oriented towards individual freedom, independence, responsibility and humanity (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 10). By applying Klafkis perspective, we can identify these goals as shared educational aspirations that encompass self-determination, co-determination, and solidarity. Further, this next excerpt from the core curriculum shows that these ambitions apply to every student in school.

“The pupils' learning and development must be the focus of the school's activities. The pupils come to school with different experiences, prior knowledge, attitudes and needs. School must give all pupils equal opportunities to learn and develop, regardless their background and aptitudes” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 10)

It is inevitable to see how the document does acknowledge diversity amongst students. It shows that education need to adapt to the level of each student comprehension to promote learning and development. It is essential that content in education is adapted to each student’s level of comprehension. In light of the exemplary teaching, it is crucial that there is some form of individualization in order to reach the dialectical process between student and content. Further, they describe the importance of equal opportunities for each student in this way:

The pupils must also be given equal opportunities so they can make independent choices. School must consider the diversity of pupils and facilitate for each pupil to experience belonging in school and society (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 5).

Firstly, these statements both shows that all students in education should be given the same opportunities for development. They highlight the importance in handling diversity amongst students with differences regarding background and aptitudes. Also, they relate education to promote students’ abilities to make “independent choices”, in which shows an ambition to cultivate students’ autonomy, and emancipation from external determination (Klafki, 2018) These statements are sourced from the overreaching core curriculum. Further, the linguistics of the “competence aims” in the

PE curriculum makes it easy to see how this is being translated into the subject curriculum. When developing competence in PE, the student must build on their own abilities, interests, and possibilities, for example, after year:

2. “explore one’s own bodily movement in play and other activities.”
4. “use one's body to explore activities and develop basic movements.”
7. “take part in activities according to one’s own interests and abilities in dancing, outdoor life, sports activities and other movement activities.”
10. “explore one’s own opportunities for exercising, health and well-being through play, dancing, outdoor life, sports activities and other movement activities.” (Utdanningsdirektoratet, 2019b, p. 5-8)

When the competence aims are formulated as such, my understanding is that it neither reflects a focus on content, nor competence. Going back to Andreassen (2016) description of content- and competences based curriculum as “knowing something about” and “knowing how to do something”, I find these neither to connect to any of the models. However, their formulation puts a golden standard at a distance, which is crucial for a bildung centered education (Klafki, 2018, p. 97). This answers to Klafkis (2018, p. 97) request of turning attention towards the process of learning rather than outcome. This creates for an interesting link with “formative assessment” anchored in the Norwegian education system, that “must serve as an aid in the learning process, resulting in the ability for independence, autonomy, and self-regulation (Klafki, 2018, p. 98 – my translation).

5.5.1.2 Inclusion as solidarity

Another example in the PE curriculum becomes interesting when applying the philosophy of Klafki. One of the competence aims in PE says that students must “*use one owns’ skills and competence in a way that can contribute to the development of fellow students*” (p. 8). This aligns with Klafkis argument that self-determination and co-determination can only be truly recognized when used together with solidarity (Klafki, 2018, p. 69; Strand, 2002, p. 125). Hence, this is a practical exemplar on how PE can contribute to bridge the gap created by social determined factors (Klafki, 2018, p. 70), thus increasing bildung for all. Interestingly, Elmoose and Roth (2007) previously discussed how they perceive general bildung as a;

“Competence for self-determination, constructive participation in society [co-determination], and solidarity towards persons limited in the competence of self-determination and participation [co-determination], where the competence develops through the knowing what, the knowing how, and the knowing why of a particular situation or problem” (p. 23).

The PE curriculum is emphasizing foster democratic values through its emphasis on inclusion and promoting assistance and contributions to the development of others. It can be valuable for students to experience this in PE, as it can serve as exemplars for similar situation in the future. I will do a more detailed discussion on this later in this paper.

4.5.2 Interdisciplinary topics and the connection to epochal key problems

As already indicated, interdisciplinary topics and bildung are interconnected when we consider Klafkis categorical bildung theory and his concept of epochal key problems.

Through the lens of Klafki, interdisciplinary topics must serve as the content dimension in education. In the white paper of 2015-2016 the government articulates high ambitions for Norway as a knowledge-nation. The idea behind including interdisciplinary topics is that "Knowledge and competence are necessary prerequisites for finding solutions to today's and future societal challenges." (St. Meld. 28 (2015-2016), p. 5 & 7 – min oversettelse)). Applying the philosophy of epochal key problems to the curricula creates for an interesting new interpretation of what and how when it comes to interdisciplinary topics. According to the core curriculum, these topics are represented in the competence aims.

“These three interdisciplinary topics in the curriculum are based on prevailing societal challenges which demand engagement and effort from individuals and local communities, nationally and globally” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 15)

The relationship is based on a forward-looking and democracy-oriented attitude. Similar to epochal key problems, the interdisciplinary topics can contribute to creating a more in depth understanding of the world we live in and its past and future (Klafki, 2018, p. 74). Klafki (2018, 75-79) mentions five important elements of general bildung: education for peace, education for environmental conscience, democratic education and the equality, education for the use of technology and education for the world as being a part of the world coexisting with others. Thereby, we can understand health and life skills, democracy and citizenship, and sustainability as temporary key problems in the current reform. As Klafki (2018, p. 86) suggests, these topics require inputs from not only one subject, but they need to be handled across subjects. Curriculum content like the

interdisciplinary topics, must be transformed into significant content conceived as meaningful by the students themselves (Willbergh, 2015, p. 14)

5.5.2.1 Bildung through democracy and citizenship in PE

In what ways can democracy and citizenship as an interdisciplinary topic lead to bildung? According to Breivega et al., (2019), citizenship encompasses full participation, being included and being able to contribute and influence [society] (p. 19). These ideas are laced with Klafki's perspective that general bildung orients towards students becoming active participants in a democratic society (Graf, 2004a, p. 34). This can be accomplished through developing abilities in self-determination, co-determination, and solidarity (Klafki, 2018). The core curriculum says that "The school shall stimulate the pupils to become active citizens and give them the competence to participate in developing democracy in Norway" (KD, 2017b, p. 16). The way in which PE can increase knowledge and understanding of democratic values is through co-participation, co-responsibility, and cooperation in interaction with others, thus, help the students to practice in thinking critically, learning to deal with differences of opinion and respecting disagreement (Udir, 2019b, p. 3).

Doing sports in PE has been highlighted by Klafki (2018, p. 195) as an arena where one can plan exemplary teaching. However, sports, in its competitive nature cannot constitute bildung before the teacher emphasizes the educational objectives (Graf, 2004b, s. 63). One competence aim in PE after year seven shows how democratic values can be translated into PE: "Understand and follow the rules for activities and games and respect the results" (Udir, 2017, p. 7). In this situation, sports could provide an example, and a platform for bildung. Following rules demands abilities to make reasonable choices with one's own self-determination. Exemplary teaching is the practical

implementation of the epistemology of categorical bildung (Willbergh, 2016, p. 116). The student opening to the world (content) and vice versa (Hohr, 2011, p. 168), as fruitful meeting between the material and formal sides of education. The situation, or example where the general content is presented, must have a living connection to pupils' lives and must be transferable to their horizon of experiences and problems (Madsen & Aggerholm, 2019, p. 160) Klafki (2018) acknowledge that primary school pupils can't grasp the complexity of our democracy, however, he argues strongly that everyone must be confronted with these issues as early as possible (Klafki, 2018 p. 103), which can be done in smaller steps by making complex problem available for the students to match their level of comprehension (Klafki, 2018, p. 102 & 103).

Introducing sports to the students in this situation, opens the door to promote abilities for self-determination, co-determination and solidarity. This approach in PE aligns with Klafki's notion of addressing key problems in a critical and constructive manner, where democratic values is represented in games, sports, or collaborative tasks. Through cooperation, collaboration, and the development of co-determination and solidarity, students will not only learn about democracy but actively participate in democratic processes during PE lessons. In this way, PE can provide a foundation of experiences that can be transferred to democratic processes in society at large, and also create meaningful, bodily experiences they can connect when the topic is presented in other school subjects.

5.5.2.2. Sustainability to promote ethical and critical thinking

Through my analysis, sustainable development occurs slightly different from the other topics, perhaps, more aligned with Klafki's perspective. The core curriculum highlights that the topic includes working with themes such as climate, poverty and distribution of

resources, conflicts, health, equality, demographics, and education (KD, 2017b, p. 17). One can argue that all these topics suits Klafkis description of epochal key problems and should thereby, constitute the content in education. The next excerpt from the core curriculum seems to acknowledge that working with these themes have an educative potential:

Sustainability as an interdisciplinary topic is encouraging students to think critically and ethically about their actions and their impact on the environment and future generations (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 17).

Sustainability in PE must ensure students know how to behave in a sustainable manner in nature, as well as contribute to understanding that the choices individuals make have significance and consequences for sustainable development and the preservation of life on earth, both locally, regionally, and globally (Udir, 2019b, p. 3). This can be done by e.g., during outdoor activities, present environmental questions like littering. This can be exemplified in the children's immediate surroundings, such as their school yard, playground, and nearby nature areas. The topic can raise awareness to long-term implications of their own actions and potentially develop ethical awareness and making them better suited to recognize the issues in a larger scale and increase the willingness to use their abilities to make a difference. By reflection upon the topic, students can experience themselves as involved and co-responsible (Klafki, 2018, p. 80). Meeting this issue in a critical and constructive manner can foster det individual willingness to make their individual choices (self-determination), promote abilities to shape the future of the issue (co-determination), but also to use their abilities for self- and co-determination for a better society (solidarity).

4.5.3 Bildung of all human abilities and interests

The third category in the analysis is bildung of all human abilities and interests. As highlight earlier, this ensures multidimensionality in human activities and receptivity, and ensure that the bildung process isn't reduced to just concerning cognitive development (Graf, 2004b, p. 36). In relation to physical education, this is a central aspect in Klafki's theory, where the practical aspect is emphasized, in addition to the moral, cognitive, and aesthetic dimensions of classical bildung theories (Klafki, 2018, p. 45). One can argue that introducing students to a wide range of activities can provide them with diverse experiences, bridging various forms of play, games, and sports. This approach also allows students to gain insights into problem areas from different perspectives. As I discussed earlier, it serves as a supplement to the key problems outlined earlier, where bodily experiences and understanding of democracy can be integrated in a variety of activities in PE. The PE curriculum highlight games (Nor. Lek), outdoors (Nor. Friluftsliv), dancing, swimming, sports and other movement activities as central to the process of bildung (Udir, 2019, p. 2). In the core element "movement and bodily learning" it is emphasized that "Bodily learning refers to developing all-round motor-skills and awareness of the body, and stimulating the joy of movement" (Udir, 2019, p. 2). PE therefore holds a special position in schools, as movement and bodily learning are central themes in the subject, through diverse motor learning, development of body awareness, and stimulation of joy in movement.

4.6 Summarizing discussion

4.6.1 Bildung versus competence in the PE curriculum

The curriculum expresses shared values that align with the bildung perspective, emphasizing individual freedom, independence, responsibility, and humanity (KD, 2017b, p. 10). This orientation towards education aligns with Klafki's desire to cultivate

self-determination, co-determination, and solidarity through education. Upon analyzing the curriculum, particularly through *bildung* for all, I have found that the PE curriculum demonstrates various ways in which it embodies a *bildung* perspective. In the competence aims, which outline what students should have learned upon completing their education, there are no, at least minimal, standards that could result in the exclusion of any individuals, which aligns with how *bildung* is oriented towards the development of the unique individual and allows for students to be shaped differently (Hohr, 2011, p. 170). Second, the analysis of epochal key problems reveals that there is an emphasis on the content dimension in the curricula when implementing interdisciplinary topics. They represent prevailing societal challenges, and aim to cultivate students' ethical awareness, democratic values, ability to handle both success and failure, and the ability to critical thinking (KD, 2017a, p. 14 & 15). Interdisciplinary topics represent educative content, in which allows a dialectical relationship between pedagogy and society, where teaching and learning are shaped by the dynamic interaction between educational practices and the needs of the society (Graf, 2004, p. 33). Thereby the curriculum answers Hopman's (2007, p. 116) statement that in a *bildung* perspective, there is no matter without meaning, nor meaning without matter.

However, I suggest implementing a more robust integration of interdisciplinary topics within the curriculum, ensuring they are presented with tangible and specific content in the competence aims. This is to ensure that the content, in which has educative values is emphasized in education. In line with Restad (2019, p. 408), there is an interesting tension between *bildung* and competence in the curriculum, and if teacher fails to apply the interdisciplinary topics to teaching, I believe there is a risk for teaching to be reduced to mere transfer of knowledge or competencies. Now it becomes clear that we need to see the three categories in relation to one another. For *bildung* to happen,

teaching requires content that involve all people – interdisciplinary topics. Development of all, and improvement of many human abilities becomes central to give the students different perspectives to understand the problem phenomenon (Graf, 2004b, p. 37). Lastly, it must be accessible to all the students, so they have equal opportunities to develop. If one of these is missing, there is a risk that the education process is reduced to a mere transfer of knowledge of either direct knowledge or competence, something Klafki refers to as unfragmented.

4.6.2 PE can mirror structures and mechanisms in society

Loland (2006) says that “PE is a socio-cultural construction created by people for people and on the basis of particular human goals and values” (p. 60). In this case, PE can be viewed as an in-authentic platform, something separated from the real world, in which can reflect current societal structures and mechanisms. In an article, Willbergh (2015) claims that from a bildung perspective, teaching would benefit from being presented in an in-authentic context, such as PE, to make possible an authentic meeting between student and content (p. 15). She emphasizes that “the separation from the real world is what makes it possible for students to see the world in new ways” (Willbergh, 2015, p. 15). Translating this into the context of PE, for example, the competence aim that says to “use one owns’ skills and competence in a way that can contribute to the development of fellow students” (p. 8), can foster meaningful experiences centered around assisting others, or as Klafki (2018) articulates, using one owns abilities for self-determination to help other who don’t have the same abilities (69). In light of exemplary teaching, integrating democratic values to PE can potentially make it valid beyond the situation itself (Elmose & Roth, 2007, p. 23). Students can then develop categories, methods and experiences they can relate to their everyday life and outside school. Thus, through the lens of Klafkis (2018) exemplary teaching, on can bridge the gap between

the school and real world, by presenting context specific content in PE. This approach allows the material to be simplified and customized to each student's level of comprehension, creating meaningful experiences (Willbergh, 2016, p. 116), and create a meaningful relation between matter and meaning (Hopman, 2007).

4.7 Concluding remarks and further research

To summarize, this paper has examined how Klafki's theory can contribute to a new understanding of the physical education curriculum. Even though *bildung* is rarely expressed in the curriculum, the analysis has made it possible to understand the content of the curriculum in a new way. The analysis has shown that PE indeed emphasize *bildung* for all. The analysis reveals that the PE curricula emphasizes differentiated instruction and equal development opportunities. This is anchored in the fact that the competency aims in the subject, at least many of them, emphasize the process and distance themselves from evaluating against gold standards. The curriculum is oriented towards developing the students' competencies that are necessary for their future, and this should be done through systematic work with interdisciplinary topics in teaching. The analysis brings together the interdisciplinary topics with Klafki's epochal key problems and emphasizes the importance of these constituting the substantive core in teaching. The PE curriculum aims to develop a broad variety of students abilities and interest, where among other things, the cognitive, practical, moral, and aesthetic have a place in the physical education curriculum, expressed as the ability to critical thinking, showing empathy for one other in movement activities, positive experiences with nature, and development of all-round motor skills. I propose a stronger anchoring of the interdisciplinary topics in the competence aims, making the more available for teachers and students.

4.7.1 Further research

I will urge future research, including experienced and recognized researchers as well as master thesis candidates, to further explore the connection between interdisciplinary topics and Klafkis epochal key problems. To fully explore how interdisciplinary topics can be translated into educative content, one must empirically get involved with teacher and students, how will this affect the students abilities for self-determination, co-determination and solidarity?

4.8 Article references

Andreassen, E, S. (2016). Forstår vi læreplanen? [Doktorgradsavhandling, Norges Arktiske Universitet].

https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3

Graf, S. T. (2004a). Wolfgang Klafkis dannelsesteori: Den didaktiske analyse. I S. T. Graf & K.

Graf, S. T. (2004b). Wolfgang Klafkis dannelsesteori: En indføring. I S. T. Graf & K.

Hohr, H. J. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Tapir Akademisk Forlag.

Hopman, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.

<https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>

Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167- 203) (A. Gylland, Overs.). Gyldendal.

Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier* (3.utg). Forlaget Klim

Kunnskapsdepartementet. (2017a). Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). Core curriculum – values and principles for primary and secondary education. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng>

Madsen, L. L., & Aggerholm, K. (2020). Embodying education - a bildung theoretical approach to movement integration. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 157–164. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1710949>

Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet.

Mølsted, C. E., & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>

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

Restad, F. (2019). Revisioning the Fifth Element. Can critical realism reconcile competence and Bildung for a more sustainable twenty-first-century education? *Journal of Critical Realism*, 18(4), 402-419. <https://doi.org/10.1080/14767430.2019.1655254>

Skovmand (Red.), Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis (s. 25–57). Aarhus: Forlaget Klim.

St. meld. nr. 28 (2015 – 2016). Fag – fagfordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hente fra:

Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354.

Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordic Journal of Pedagogy & Critique*, 2(3), 111-124.

Referanser

Andreassen, E, S. (2016). Forstår vi læreplanen? [Doktorgradsavhandling, Norges Arktiske Universitet].

https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3

Asdal, J. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre en dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Dam Akademisk.

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Brottveit, G. (Red.). (2018). Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert. Gyldendal akademisk

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.

Engelsen, B. U. (2003). Ideer som formet vår skole? Læreplan som idébærer – Et historisk perspektiv. Gyldendal.

Graf, S, T. (2004a). Den didaktiske analyse: I kritisk-konstruktiv betydning. I S. T. Graf & Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (S. 59-84). Aarhus: Forlaget Klim

Graf, S, T. (2004b). Wolfgang Klafkis dannesesteori: En indføring. I S. T. Graf & Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (S. 22-57). Aarhus: Forlaget Klim

Graf, S. T. (2013). *Det eksemplariske princip i didaktikken*. Ph.D. avhandling, Syddansk Universitet, Odense.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Hohr, H. J. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Tapir Akademisk Forlag.

Hopman, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse. 44 Universitetsforlaget. Side 21-48, Teori og analyse.

Kibiswa, N. K. (2019). Directed Qualitative Content Analysis (DQICA): A Tool for Conflict Analysis. *The Qualitative Report*, 24(8), 2059-2079.

<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3778>

Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167- 203) (A. Gylland, Overs.). Gyldendal.

Klafki, W. (2018). *Dannesteori og didaktikk: nye studier* (3.utg). Forlaget Klim

Kunnskapsdepartementet. (2017a). Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). Core curriculum – values and principles for primary and secondary education. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng>

Madsen, L. L., & Aggerholm, K. (2020). Embodying education - a bildung theoretical approach to movement integration. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 157–164. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1710949>

Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet.

Mølstad, C. E., & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>

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

Namey, E., Guest, G., Thairu, L. & Johnson, L. (2008). Data reduction techniques for large qualitative data sets. *Handbook for team-based qualitative research*, 2(1), 137-161.

Norges Idrettshøgskole. (2023, 9. mai) *Masteroppgaven*. NIH. Hentet 22.mai 2023. <https://www.nih.no/student/eksamen/innlevering-av-masteroppgaven/>

Nordvik, N., Jørgensen, C. S., Hagesæther, G., Øierud, G. L., Midtun, A., Kvamme, O. A., Skeie, G. (2017) Ny overordnet del av læreplanen for skolen. *Prismet*, 68(4), 327-337.

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

Restad, F. (2019). Revisioning the Fifth Element. Can critical realism reconcile competence and Bildung for a more sustainable twenty-first-century education? *Journal of Critical Realism*, 18(4), 402-419. <https://doi.org/10.1080/14767430.2019.1655254>

Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 25–57). Aarhus: Forlaget Klim.

Strand, T. (2002). Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(2-3), 124–142.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-02-03->

St. meld. nr. 28 (2015 – 2016). Fag – fagfordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hente fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm2_01520160028000dddpdfs.pdf

Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5.utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 15. november). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet (2019b, 18. November). *Hva er kjerneelementer?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354.

Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordic Journal of Pedagogy & Critique*, 2(3), 111-124.