

Sondre Sæther

Norges idrettshøgskole

Jorunn Spord Borgen

Universitetet i Sørøst-Norge

Petter Erik Leirhaug

Norges idrettshøgskole

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8977>

Lek i læreplanene i kroppsøving – historisk konseptualisering

Sammendrag

Lek har fra Normalplan 1922 vært omtalt som en del av kroppsøvfaget i skolen, og som del av fornyelsen av faget i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) skal lek vektlegges i større grad enn tidligere. Det finnes lite forskning om hvordan læreplanene omtaler lek og lekens plass i kroppsøvfagsundervisningen. I det store tilfanget av lek teori ser det ut til å være enighet om noen kjennetegn ved leken, men det er til dels sterk uenighet om andre. Artikkelen undersøker på denne bakgrunn følgende problemstilling: *Hvordan er lek konseptualisert i norske læreplaner i kroppsøving fra 1922 til og med Kunnskapsløftet 2020 (LK20)?* Dette gjøres gjennom analyse av i hvilke kombinasjoner begrepet lek er brukt i de ulike læreplanene, og hvilke forventninger som skapes til lek, gjennom lekens retoriske funksjon. Med utgangspunkt i historisk konseptualisering Koselleck (1985) gjennomføres en nærlesning og analyse av læreplanene basert på «conceptually oriented criticism» (Jasinski, 2001a; 2001b). Resultatene viser at læreplanene skaper forventninger om at lek skal gi ulike typer bidrag i kroppsøving og at de ulike forventningene kan stå i ulike relasjoner til annet innhold og metoder i faget. Dette kan også forstås som et uttrykk for asymmetri. Selv om lek gjerne omtales som å ha egenverdi, er det i et historisk perspektiv de instrumentelle forventningene til lek som i størst grad blir retorisk synlig i læreplanene. Vi mener det er et behov for å diskutere lekbegrepet i kroppsøving og hva lek skal bidra med i faget. Videre er det også behov for mer forskning om hva som foregår i kroppsøving når lek er en del av undervisningen.

Nøkkelord: Kroppsøving, lek, læreplaner, konseptualisering, Koselleck

Play in Norwegian curriculums for physical education – A historical conceptualisation

Abstract

This article discusses the historical conceptualisation of play, and the expectations that have been created through Norwegian curricula about the concept of play in physical education. The rhetorical function of concepts in the context of policy formulations is seen in the context of historical conceptualisation (Koselleck, 1985), where the aim is to shed light on how the meanings of concepts change over time and in different

contexts. Conceptually oriented criticism was the starting point for the close reading and rhetorical analysis of the curricula from the Normalplan of 1922 up to the Knowledge Promotion reform of 2020 (LK20). The aim was to clarify the concept's formation, and how the concept has developed and been conceptualised in the curricula. The results show how play has over time been expected to make different contributions to physical education, and the variation reflects an asymmetry in play's different relationships with the curricular content and methods of the subject. Although play is often characterised as having intrinsic value, the analyses reveal the instrumental expectations towards play in the Norwegian curricula for physical education. There is need for further discussions about the concept of play in physical education, and about what play should contribute to the subject. The study points to the need for further research on the role of play in physical education.

Keywords: Physical education, play, curriculum, conceptualization, Koselleck

Innledning

Lek, spill og idrett er alle tradisjonelle elementer i kroppsøving i skolen (Moen et al., 2018), og i lærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). Mens idrett og spill har fått oppmerksomhet i forskningen og debatten rundt faget, vet vi mindre om hvordan lek fremtrer og hva slags plass leken har i kroppsøvingundervisningen. Kroppsøving har fra forskningshold blitt kritisert for å være et aktivitets- og idrettsfag med et ensidig eller overdrevent fokus på for eksempel teknikk og helse (Annerstedt, 2008; Kirk, 2010). Det er imidlertid påpekt at dannelsesperspektiver og fysisk-motorisk læring har fått mindre oppmerksomhet (Fretland et al., 2020; Ommundsen 2013). Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er en av intensjonene med fornyelsen i kroppsøving å vektlegge ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere (Udir, 2019b, se også Lyngstad, 2019). I LK20 omtales lek under kjerneelementet «Bevegelse og kroppsleg læring» og i kompetansemål og vurderingsgrunnlag på alle trinn unntatt Vg3 (Udir, 2019a). I overordnet del av LK20, om verdier og prinsipper, heter det at lek i skolen er nødvendig for trivsel og utvikling, og for å skape kreativ og meningsfylt læring (Udir, 2017). Læreplanreformer gir en særlig anledning til å undersøke fenomener vi kanskje tar for gitt (Karseth & Sivesind, 2010). I kroppsøving er lek et slikt fenomen. I denne artikkelen vil vi undersøke lek i læreplanene i kroppsøving fra Normalplan 1922 til og med LK20 som et bidrag til kunnskap om hva det er forventet skal være lekens plass i faget fremover.

Bakgrunn

I nasjonal og internasjonal forskning på kroppsøving har det vært rettet mye oppmerksomhet mot fagets idrettsdiskurs (Annerstedt, 2008), helsediskurs

(Dowling, 2010; Quennerstedt, 2019a) og utfordringer når det kommer til vurdering (Leirhaug et al., 2016). Forskning på kroppsøving har også satt fokus på elevenes opplevelse av glede, «fun» (O'Reilly et al., 2001) og elevmedvirkning (Beni et al., 2017). Videre har friluftsliv tradisjonelt en plass i nordisk kroppsøvingsforskning (Abelsen & Leirhaug, 2017). Det er i tillegg en bred internasjonal forskningslitteratur om bevegelse og motorisk læring i kroppsøving (Barker, Nyberg & Larsson, 2020; Ommundsen 2013). Både nasjonalt og internasjonalt har vi fått mer forskning om religiøst og kulturelt mangfold i kroppsøving (Walseth, 2013). Læreplanhistorisk har legitimeringene for kroppsøving variert og faget har ivaretatt ulike formål i opplæringen (Augestad, 2003; By, 1998). I denne sammenheng har imidlertid lekens rolle i kroppsøving i mindre grad blitt undersøkt. En sentral debatt om kroppsøving i senere år, både i Norge og internasjonalt, gjelder idrettens dominerende betydning for fagets innhold, og fagets relevans for mangfoldet av elever i skolen (Aasland, 2019; Kirk, 2010).

Lek i litteraturen om kroppsøving

I utviklingen av denne studien ble det gjort et enkelt litteratursøk angående studier som tar opp lek i kroppsøving. Søket ble gjort den 15.09.2020. I Oria ga søkeordet «kroppsøving» kombinert med «lek»/«leik» i titler åtte treff, hvorav ingen var vitenskapelige publikasjoner. Tilsvarende søk ble utført i databasene «ERIC», «SPORTDiscuss» og «Web of Science» med de engelske søkeordene «physical education» og «play» uten tidsavgrensning. Totalt ga søket 171 treff, men en gjennomgang av abstrakt og titler viser at det kun var 51 av treffene som omhandlet «lek» i kroppsøving. Dette indikerer at det heller ikke internasjonalt foreligger mye forskning om lek i kroppsøving. Videre viser søket at det er forskjeller mellom forståelse av «play» i engelsk og «lek» på norsk. En stor andel av treffene i engelskspråklige publikasjoner hvor «play» inngår, kan i større grad knyttes til «fair play» eller direkte til «game» som i idrett/spill. Det er bare noen få studier hvor læreres bruk av lek i kroppsøving omtales, og disse empiriske studiene tar opp læreres regulering av lek for ulike formål, og elevenes erfaringer med regulert lek og mer fri lek i kroppsøving (Johnson, 2014; Molina, 2012; Sanders & Graham, 1995; Varea, 2016).

Ifølge Sæle (2017) har lek i kroppsøving tradisjonelt vært koblet til spill, idrett og gymnastikk. Dette gjorde seg for eksempel gjeldende i en tidlig lærebok om kroppsøving hvor Wergeland (1938, s.7-8) hevdet at leken i faget var underlagt gymnastikkens «bevegelsesmåter» for å skape formålstjenlig kroppsutvikling. Hansen og Jagtøien (2001) antyder i en lærebok om fagdidaktikk i kroppsøving at leken i kroppsøving er et virkemiddel for å skape motivasjon hos elevene, trygghet og glede i undervisningen, samt varig interesse for idrett og friluftaktiviteter. Med referanse til begrepet «play» i internasjonal litteratur hevder Sæle (2017) i en lærebok om dannelsesperspektiver i kroppsøvingsfaget at lek rommer mangfoldet av bevegelseskulturer i kroppsøving. Lek og den lekende

holdningen er imidlertid noe som gjerne assosieres med de yngre barna. En av få masterstudier om lek i kroppsøving i barne- og ungdomsskolen viser for eksempel at kroppsøvingslærere oppfatter at elever i barneskolen *kan* leke, mens elever i ungdomsskolen må *lære* å leke i kroppsøving (Smedberg, 2018).

Lek i læreplaner for kroppsøving

Læreplanene er politiske dokumenter, og gjenspeiler samfunnsforståelser om og fagideologier i de ulike skolefagene (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015). Ifølge Borgen et al. (2020) er utdanningsreformer eksempler på hvordan erfaring fra tidligere læreplaner og forventning til nye læreplaner fungerer formativt i politikktutforming så vel som i operasjonaliseringer og praksiser i skolen. Det kan dermed være stor avstand mellom hva samfunnet til enhver tid ønsker, hvordan lærere underviser og hva elevene erfarer i fagene i skolen (Aasen et al., 2015). Fra 1889 har gymnastikk vært et fag i norsk skole, og faget endret navn til kroppsøving med Normalplanen av 1939 (Sæle, 2020). Når lek som et begrep i læreplanen for kroppsøving i LK20 knyttes til et uttrykt ønske om å endre faget (Lyngstad, 2019; Udir, 2019b), kan dette forstås som at lek har en utdanningspolitisk retorisk funksjon, som er historisk, tids-, og stedsbetinget (Koselleck, 1985). Politisk retorikk bidrar til å signalisere hvilke handlinger samfunnet ønsker skal gjennomføres i framtiden (Berge, 2014), og i LK20 konseptualiseres lek som bidrag til endring i kroppsøving. Språk og begreper er oppe til diskusjon i forbindelse med nye reformer, og har slik betydning for hvordan vi forstår hva som skal foregå i fagene (Borgen & Engelsrud, 2020). Engelsen (2015) viser til at skolefag sjelden er preget av harmoni, men gjerne konflikt og maktkamp, og løfter fram betydningen av læreplanhistorisk forskning for å få større forståelse for de enkelte skolefagenes utvikling og konseptualisering begrepsmessig over tid.

Kroppsøving har en egen faghistorie, men står samtidig i en større utdanningspolitisk kontekst der læreplanreformer er sentrale virkemiddel for samfunnsmessig endring. Utdanningspolitikken har imidlertid vært gjennom ulike ideologiske perioder (Telhaug et al., 2006; Engelsen, 2003). Tidsperioden vi undersøker fra 1922 til 2020 er derfor preget av ulike politiske og pedagogiske strømninger som har påvirket utformingen av læreplanen for kroppsøving. Når vi undersøker lek som begrep i kroppsøving kan disse strømningene også gjenspeiles i hvordan lek har blitt brukt retorisk i læreplanene.

Perioden vi undersøker kjennetegnes ifølge Andreassen (2016) av at læreplanene fram til 2006 hadde til felles at de var innholdsorienterte, hvor fokuset lå på forventninger om hva elevene skal «*kunne om*» noe (Andreassen, 2016). Til tross for at læreplanene hadde til felles at de var innholdsorienterte hadde de imidlertid innbyrdes ulikheter, som kan ses i sammenheng med ulike politiske og pedagogiske strømninger. I de første læreplanene i perioden vi undersøker dominerte arbeidsskolepedagogikken norsk skole, og det ble hevdet at arbeidsmåtene fremmet barnets vekst og utvikling samtidig som innholdet i

skolen ble sett på som selvsagt og gitt (Engelsen, 2003; 2015). Ved innføringen av mønsterplanene (M74 og M87) fikk lærerne større handlingsrom i valg av innhold da den retningsgivende rammeplanen ble innført (Engelsen, 2015). Samtidig ble mønsterplanene preget av reformpedagogisk tankegang og undervisningen skulle ta utgangspunkt i elevens egne erfaringer og kultur (Midthassel, 2003). Starten av 1990 tallet var preget av endring fra progressiv til restaurativ pedagogikk. Budskapet med reformen i videregående opplæring, R94, og læreplanen for grunnskolen, L97, var at elevene måtte ta del i et felles kultur- og kunnskapsgrunnlag (Engelsen, 2015). L97 var derfor sterkt innholdsorientert med relativt entydige retningslinjer for fagene (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015). Samtidig med innføringen av L97 ble skolen utvidet til en 10-årig grunnskole hvor 6-åringene ble flyttet fra barnehagen og inn i skolen.

Andreassen (2016) omtaler innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) som et brudd i norsk læreplanhistorie med overgangen til en kompetansebasert læreplan hvor fokuset ligger på forventninger til hva elevene skal «kunne gjøre». Innflytelsen fra internasjonale utdanningspolitiske trender, og resultater fra PISA-undersøkelsene som ble gjennomført av OECD satte sitt preg på reformen (Karseth & Sivesind, 2010). Innføringen av LK06 innebar store endringer i skolens innhold og myndighetenes intensjon var å gi befolkningen kunnskap til å klare seg i et samfunn med stort krav til kompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). Myndighetene ville med dette skape en skole som var rettet mot grunnleggende ferdigheter og arbeidslivets kompetanse- og effektivitetskrav (Aasen et al., 2012).

Det viser hvordan politikk stadig endrer skolen og bidrar til å skape forventninger til hva læreplanene for fagene i skolen skal inneholde. I internasjonal læreplanforskning diskuteres imidlertid at hvordan forventningene om at læreplanpraksis i skolen bestemmes av nasjonal politikk må nyanseres, og at forholdet mellom politikk og praksis i større grad må forstås som samspillende og rammet inn av konseptualisering (Alvunger et al., 2021).

Problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt finnes det lite forskning om lek i kroppsøving. Når lek i kroppsøving i LK20 skal vektlegges i større grad enn tidligere trenger vi mer kunnskap om hvordan lek blir konseptualisert og kan bli forstått i faget og hva dette innebærer. På denne bakgrunn har vi arbeidet ut fra følgende problemstilling: *Hvordan er lek konseptualisert i norske læreplaner i kroppsøving fra 1922 til og med Kunnskapsløftet 2020 (LK20)?* Med konseptualisering menes begrepsdannelse og hvordan begreper endrer betydning over tid og gjennom bruk (Koselleck, 1985). Problemstillingen belyses gjennom å undersøke hvordan lekbegrepet fremtrer summativt og retorisk i læreplanene ut fra følgende to forskningsspørsmål: Hvor mange ganger og i hvilke kombinasjoner er begrepet lek brukt i de ulike læreplanene? Hvilke forventninger skapes til lek gjennom lekens retoriske funksjon i læreplanene?

Teori

Både faglige og allmenne diskusjoner synes å ha stor spennvidde i beskrivelser, begrepsbruk og forståelser av lek, og har konsekvenser for hva vi kan forvente at lek kan være og skal bidra til i kroppsøving. Lek er samfunnsmessig inkorporert i forståelser om lekens betydning for barn, og kommer til uttrykk i politikktutformingene på ulike måter, blant annet i rammeplan for barnehagen og læreplaner for fag i skolen. Det finnes et stort tilfang av leketeori som er mangfoldig og uensartet (Grindheim, 2011; Holst, 2017), og mens ulike teorier enes om noen kjennetegn ved leken, er det til dels sterk uenighet om andre (Greve & Løndal, 2012). I Norden har vi en gjennominstusjonalisert barndom (Sundsdal & Øksnes, 2015) og den nordiske leklitteraturen omhandler i stor grad barns lek i barnehage og på barnetrinnet i skolen. Det gjøres i denne litteraturen et teoretisk skille mellom en psykologisk og en filosofisk tradisjon i perspektivene på lek (Øksnes, 2019). Den psykologiske tradisjonen setter lek i sammenheng med begrepene opplevelse og læring, hvor lek er framstilt som redskap for utvikling til det beste for samfunnet (Grindheim, 2011). Flere klassiske teoretikere innen pedagogikken, som Jean Piaget (kognitiv utvikling), Lev Vygotskij (sosial og kulturell utvikling) og Erik Homburger Erikson (sosial og emosjonell utvikling) har vært opptatt av lek i slike sammenhenger (Greve & Løndal, 2012; Lillemyr, 1990). I det som omtales som den filosofiske tradisjonen blir lek forstått i begrepene lek – erfaring – danning (Grindheim, 2011). Det vises gjerne til Mikhail Bakhtin og Hans-Georg Gadamer, der lek presenteres som en måte å være i verden på, som gjør at en glemmer tid og sted og blir «tatt av leken» (Gadamer, 2010; Steinsholt & Øksnes, 2003). I denne litteraturen er det imidlertid et uklart skille mellom lek som et generelt fenomen og lek som empirisk fenomen i ulike institusjonelle kontekster (Grindheim, 2011).

Når vi snakker om lek i barnehage og skole blir lek og læring ofte omtalt som motsetninger. Mens lek gjerne blir forbundet med uformelle situasjoner preget av selvinitiering, frihet og tilfeldig samhandling, blir læring ofte regnet som et produkt av undervisning (Greve & Løndal, 2012; Nome, 2014). Dette er en forståelse av at lek ikke er et middel for noe annet, slik at den heller ikke skal skape resultater, men er et eget særegent fenomen som er verdifullt i seg selv (Sundsdal & Øksnes, 2015). Når lek settes i sammenheng med undervisning, skapes imidlertid gjerne en forventning om at leken skal bidra med noe til opplæringen. Lek fremstilles da i en instrumentalistisk forståelse, som en planlagt og formålstjenende aktivitet uavhengig av lekens «egentlige» verdi (Nome, 2014; Pramling Samuelson & Johansson, 2006). Men lek og læring kan også forstås som komplementære forhold, der lek kan føre til læring i vid forstand og få innvirkning på videre lek (Greve & Løndal, 2012; Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2008). Ifølge Sutton-Smith (1997) er leken i sitt vesen flertydig og underlagt ulike former for «rhetorics of play» som har betydning for lekens posisjon og våre individuelle og kollektive erfaringer med lek. Blant forskere som tar opp denne

tråden er Grindheim og Ødegaard (2013) som peker på at lekens posisjon i barnehage og skole er underlagt forskjellige former for retorikk, inkludert politikken, og at lek på denne bakgrunn stadig må konseptualiseres på nytt og ikke tas for gitt som noe entydig. Vi vil videre her anvende en retorisk tilnærming for analyse av lek i læreplaner.

Når lek i denne studien undersøkes som begrep i læreplaner, går vi inn i tekster som er politiske og har en historie, som er opphav til praksiser, og kan være verktøy for samfunnsendring (Asdal & Reinertsen, 2020). Reinhart Koselleck (1985) diskuterer forholdet mellom tekst og historie, og er representant for en kritikk mot oppfatningen om at begreperes mening i sammenheng med politikktutforming er tidløs, uavhengig av historie, tid og sted (Palonen, 2002). Ifølge Koselleck (1985) inngår begreper i historisk forandring samtidig som de bærer på historie, noe som innebærer at begreper og kontekst er forbundet med en tidsproblematikk. Erfaring (space of experience) og forventning (horizon of expectation) er historiske kategorier som knytter sammen tid og rom, og er ifølge Koselleck (1985) passende for behandling av historisk tid på grunn av måten de legemliggjør fortid og fremtid på. Tesen er enkel: ingen forventning uten erfaring og ingen erfaring uten forventning (Koselleck, 1985, s. 270). Tid og rom blir dermed sentralt når vi undersøker historisk konseptualisering av lek i læreplaner i kroppsøving.

Det politiske språket er imidlertid også, på samme måte som hverdagspråket, basert på en grunnleggende asymmetrisk motstand, ifølge Koselleck (1985). Derfor vil det være helt sentralt å undersøke asymmetrier i språket i konseptualiseringer. Asymmetri viser til en relasjon der betydningene som legges i begrepenes innbyrdes ulikevektighet fungerer retorisk fordi de er sammenvevd i historiske og politiske forhold (Koselleck, 1985). Gjennom disse motsetningene viser Koselleck (1990) at språk og historie ikke er fullstendig kongruente. Det vi kan identifisere med slike betingelser er spenninger, konflikter, brudd og inkonsistens i språket (Jordheim, 2001). Ifølge Koselleck (2002, ref. i Ifversen, 2007) har relasjonen mellom begreper, tid og rom fire ulike former for utvikling og forandring. De to første formene uttrykker en symmetri mellom begrep og kontekst, hvor begrep og kontekst enten forblir stabile over tid og rom, eller har en symmetrisk forandring (Ifversen, 2007). Asymmetrier i språket oppstår også på to måter. Med den første formen for asymmetri forandrer begrepet seg uten at det har skjedd en forandring i konteksten (Ifversen, 2007). Med den andre formen for asymmetri skjer det omvendte, konteksten forandrer seg uten at begrepet gjør det (Ifversen, 2007). Dette kan oppstå blant annet gjennom «forventningsbegreper» som brukes til å omtale noe som enda ikke har funnet sted (Ifversen, 2007).

I sammenheng med at vi anvender en retorisk tilnærming i denne artikkelen anvender vi Kosellecks begrepsapparat som analytisk verktøy for å analysere og diskutere lek i læreplanene. Dette perspektivet gir et metodologisk premiss for gjennomføringen av analysen, hvor vi undersøker hvordan «lek» som begrep

fremkommer i læreplanene, i hvilke kontekster, hvilke forventninger som skapes og hvilke asymmetrier som etableres over tid i sammenheng med lek i kroppsøvfingsfaget.

Metode og datagrunnlag

Med bakgrunn i problemstillingen er det valgt et design med utgangspunkt i James Jasinski (2001a, 2001b) sin beskrivelse av *conceptually oriented criticism* som en form for retorisk kritikk. Med dette menes «begrepskritikk» hvor hensikten er å få en dypere forståelse av hvordan begrepet (her lek) samhandler med resten av teksten(e) som leses, for å kunne analysere begrepets retoriske funksjon (her i læreplanene) (Jasinski, 2001b). Dette ble gjennomført for å løfte opp lek som begrep i læreplanene slik at vi underveis kan belyse det i lys av teori i en kryssklippende bevegelse mellom teori og analyse (Lund & Roer, 2014).

I motsetning til metodedrevet kritikk, har ikke *conceptually oriented criticism* klare metodiske retningslinjer, men blir heller gjennomført som en abduksjonsprosess hvor man jobber seg frem og tilbake i analyseprosessen (Jasinski, 2001b). Nærlesning av retoriske tekster retter seg i stor grad mot denne abduksjonsprosessen (Leff, 1980; Lund & Roer, 2014) og var derfor en sentral metodisk fremgangsmåte for studien. Nærlesning med fokus på lek som begrep, ga grunnlag for erkjennelse av begrepsdannelsene og to analyser av læreplantekstene. Først ble det gjennom nærlesningen av læreplanene gjennomført en summativ analyse og konkordans av lekbegrepet (Fauskanger & Mosvold, 2014) Deretter ga nærlesningen grunnlag for en teoridrevet retorisk analyse av forventninger til lek og lekbegrepets retoriske funksjon.

Konkret startet vi med å nærlese alle læreplanene om kroppsøving fra Normalplan 1922 (og for videregående opplæring: fra Læreplan for den videregående skole 1976) med særlig vekt på å lete etter lekbegrepet. Dette gjelder følgende læreplaner, som alle er tilgjengelige via Nasjonalbibliotekets database og Utdanningsdirektoratet sine nettsider:

- Normalplan for landsfolkeskolen 1922
- Normalplan for byfolkeskolen 1925
- Normalplan for byfolkeskolen 1939
- Normalplan for landsfolkeskolen 1939
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960
- Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74)
- Læreplan for den videregående skole – felles allmenne fag 1976
- Mønsterplan 1987 (M87)
- Læreplanverket for videregående opplæring 1994
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997 (L97)
- Kunnskapsløftet 06 (KRO1-01), (KRO1- 02), (KRO1-03) og (KRO1- 04)

- Kunnskapsløftet 2020 (KRO01-05)

Innholdsmessig representerte Normalplan 1922/1925 en ny type læreplan for faget kroppsøving (Augestad, 2003; Synnestvedt, 1994) og ble derfor valgt som startpunkt for analysen, i tråd med et utvalg i tidligere læreplanstudier i kroppsøving (Aaring & Sandell, 2019; By, 1998). I norsk skole består læreplanen av overordnet del, fag- og timestfordelingen og læreplaner i fag, kalt læreplanverket. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen.¹ I analysen vil andre deler av læreplanverket kunne trekkes inn for å belyse lek i læreplanen kroppsøving.

I sammenheng med nærlesningen ble en summativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) gjennomført for å få en innsikt i hvor ofte og hvordan lekbegrepet ble brukt i læreplantekstene. Dette for å få et historisk overblikk over forekomsten til lekbegrepet. I Nasjonalbiblioteks databaser får man kun opp søkeord når man søker i de ulike dokumentene. Det ble erfart at søk ikke gir nøyaktig antall treff når ulike kombinasjoner av begrepet «lek» inkluderes. Derfor ble samtlige forekomster hvor «lek»/«leik» eksplisitt var nevnt i ulike kombinasjoner, manuelt skrevet ut. En tidslinjeoversikt (se tabell 1 i resultatkapitlet) ble utviklet for å vise historisk variasjon i bruk av lekbegrepet i læreplanene. Videre ble en ytterligere avgrensning i datamaterialet gjennomført for å skape en konkordans av de mest brukte begrepskombinasjonene (se datautsnitt 1). Oversikten og konkordansen svarer på det første forskningsspørsmålet i artikkelen og har vært brukt for å oppdage tendenser i datamaterialet som var interessant å følge opp videre (Fauskanger & Mosvold, 2014).

Gjennom den retoriske analysen av forventninger til lek og lekbegrepets retoriske funksjon ble læreplanene nærlest opptil flere ganger. Dette er i tråd med Jasinski (2001b) sine beskrivelser om at conceptually oriented criticism krever grundig lesning, for å få en stadig dypere og rikere forståelse av hvordan lekbegrepet samhandlet i læreplanene. Spesielt interessant bruk av begrepene «lek»/«leik» ble uthevet og refleksjoner rundt hva slags forventninger begrepsbruken skapte retorisk, ble skrevet ned. Et eksempel er fra da vi leste Normalplan 1939 (N39) hvor vi så beskrivelser som i stor grad skapte forventninger om at lek skulle bidra til oppdragelse (se resultatkapitlet). Dette bidro til en metodeutvikling hvor nedskrivningen av egne tanker etter hvert ga utgangspunktet for analysen av resten av datamaterialet og staket ut veien for å teoretisere datamaterialet (Jørgensen, 2020). For å identifisere underliggende konseptualiseringer av lekbegrepet systematiserte vi datamaterialet etter ulike forventninger på et latent nivå utover det semantiske innholdet. Samtlige benevnelse av «lek»/«leik» ble kategorisert i ulike generelle og vide forventningskategorier, på bakgrunn av at det på dette stadiet var vanskelig å vite

¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

hva som ville være interessant senere. Eksemplet fra N39 ovenfor ble da kategorisert under kategorien «lek for karakterdanning/oppdragelse».

Analysen ble så i større grad koblet opp mot det teoretiske rammeverket (Grindheim, 2011; Koselleck, 1985) i tråd med Jasinski (2001a; 2001b) sine beretninger om konseptuelt utviklede begreper. Forventningskategoriene ble da mer spesifikke for å kunne belyse hvordan læreplanene retorisk skaper formative forventninger knyttet til lekbegrepet. De mest sentrale forventningene til lekbegrepet som læreplanene har skapt ble dermed samlet i egne teoretiske forventningskategorier. Forventningskategoriene har blitt redigert og navngitt over tid. Et eksempel er gruppen *Instrumentelle forventninger til lek* som først ble utviklet induktivt for å belyse hvordan læreplanene har skapt forventninger til at lek f.eks. skal bidra til oppdragelse og læring av fysiske ferdigheter. Senere ble datamaterialet deduktivt knyttet opp mot relevant teori om lek med en psykologisk eller filosofisk tilnærming til lek (Grindheim, 2011). Eksemplet fra N39 ovenfor ble da koblet til den psykologiske tilnærmingen til lek, og gjenspeiler hvordan analyseprosessen har vært en abduksjonsprosess (Jasinski, 2001a, 2001b). Ved å samle de mest sentrale forventningene til lekbegrepet som læreplanene har skapt retorisk vil det i tråd med problemstillingen være mulig å peke på og belyse asymmetrier og erfaringer knyttet til lekbegrepet.

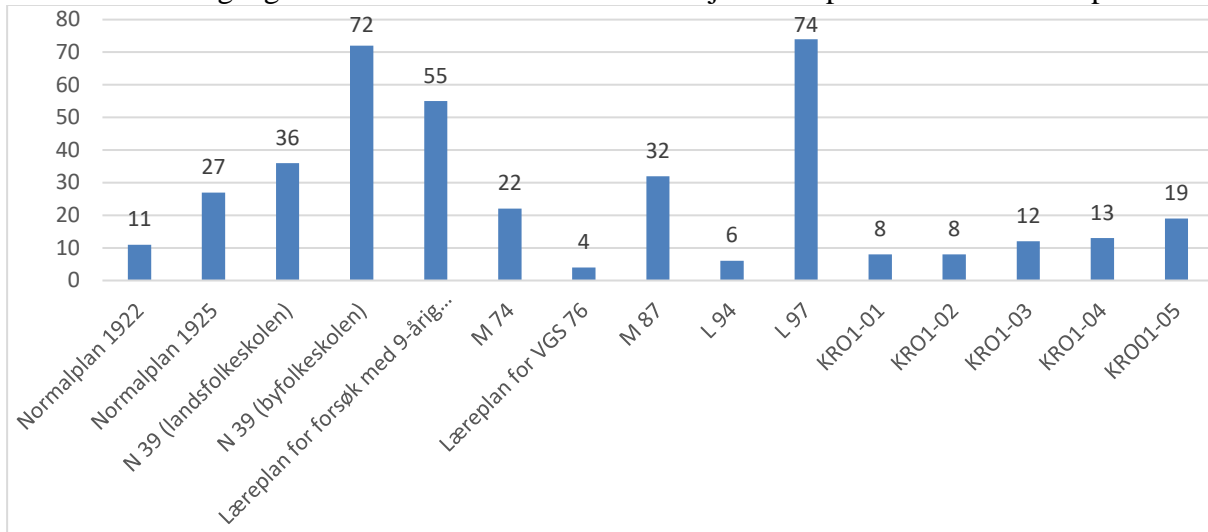
Resultater

Resultatkapitlet har to deler. Først presenteres resultater av den summative analysen av begrepsbruken til lek i læreplanene i kroppsøving og det settes opp en konkordans over begrepskombinasjoner der lek inngår. I andre del presenteres resultater av den teoridrevne retoriske analysen for å besvare forskningsspørsmål to, hvilke forventninger skapes til lek gjennom lekens retoriske funksjon i læreplanene.

Lek i læreplanene

Lek er eksplisitt nevnt i samtlige av læreplanene i kroppsøving, og til sammen er «lek»/«leik» i ulike kombinasjoner brukt 399 ganger. Tabell 1 gir en summativ oversikt, men sier ingen ting om kontekst og demonstrerer kun en tendens over tid. Forekomsten av lekbegrepet stiger kraftig fra Normalplan 1922 fram til Normalplan 1939. Bruken av lekbegrepet synker imidlertid og er moderat jevn for mønsterplanene på 1970- og 1980-tallet, samtidig som Læreplan for den videregående skole 1976 kun nevner lek fire ganger. Begrepsbruken stiger imidlertid kraftig ved L97, før det igjen er et tydelig fall ved innføringen av LK06. Vi ser også at det er en liten økning i begrepsbruken i forbindelse med revisjonene av læreplanen for kroppsøving i LK06.

Tabell 1: Antall ganger «lek» / «leik» i ulike kombinasjoner eksplisitt er nevnt i læreplanene



Konkordansen (se Datautsnitt 1, under) viser at læreplanene bruker ulike lekbegrep og at kombinasjoner kan tolkes som forventningsuttrykk. For eksempel viser konkordansen at det i flere av læreplanene for kroppsøving omtales at det skal «lekes» med ball og at lek på andre måter knyttes til elementer som sang, dans og bevegelse. Lekbegrepet stående for seg selv er imidlertid klart oftest brukt.

221	Lek/leik
35	Ball(-)lek/ball(-)leik
33	Sang/song/sång(-)lek/leik
12	Springleik
11	Danse(-)lek/leik
8	Rørsleleik
8	Leik(e)øving
7	Folke(vise)(-)leik
7	Leik(-)kultur
6	Kamp(-)leik/lek

Datautsnitt 1: Konkordans over de mest brukte begrepskombinasjonene

Videre presenterer vi resultatet av den teoridrevne retoriske analysen, for å besvare forskningsspørsmålet om hvilke forventninger som skapes til lek gjennom lekens retoriske funksjon i læreplanene.

Forventninger til lek gjennom lekens retoriske funksjon

Analysen viser at lek blir satt i en rekke ulike sammenhenger og kontekster i læreplanene, og det er ulike begrepskombinasjoner innad i hver enkelt læreplan. Som redegjort for i metodekapitlet ble analysen gjennomført som en abduksjonsprosess hvor de teoretiske forventningskategoriene ble utviklet over tid gjennom conceptually oriented criticism og nærlesning. Vi skapte ulike

kategorier som ble samlet opp og videre resulterte i tre hovedkategorier av retoriske forventninger til lek. I det følgende presenteres de mest sentrale forventningene til lek i læreplanene.

Instrumentelle forventninger til lek

Analysene av datamaterialet viser utvilsomt flest forekomster av lek som enten direkte eller retorisk kan sies å representere instrumentelle forventninger i en vid betydning, og beskriver hvordan lek får en planlagt og formålstjenende funksjon. Dette er forventninger rettet mot opplæringsmål hvor lek ikke er et formål i seg selv, og kan knyttes opp mot den psykologiske tilnærmingen til lek (Grindheim, 2011). Et eksempel på instrumentelle forventninger til lek finner vi under ball- og løpeleiker i Normalplan for byfolkeskolen 1939, hvor det heter: «Det som først og fremst gir leiken dens store verdi, er dens oppdragende virkning» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a, s.197). Beskrivelsen gir lek et dannelsingsoppdrag, men satt i sammenheng med ball- og løpeleiker forventes det at leken også skal bidra til utvikling av tekniske ferdigheter. Videre i samme avsnitt knyttes lek også til idrett og spill: «Læreren må nøye kontrollere at elevene alltid følger reglene og driver et korrekt og ærlig spill» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a, s.197). Eksemplet er illustrerende for hvordan vi finner at læreplanene retorisk skaper ulike forventninger til lek på flere nivåer, i dette tilfellet til; skolens dannelsingsoppdrag, utvikling av bestemte ferdigheter, og til idrettens regler.

Lek for lekens egen skyld – forventninger til lek som egenverdi

Lekens egenverdi blir også trukket frem enkelte steder i læreplanene. Imidlertid kommer forventningen om lek som et formål i seg selv, til syne i langt mindre grad enn de mer instrumentelle forventningene. Der lek som egenverdi kommer til syne, er det gjerne gjennom beskrivelser om fri lek og leker som stimulerer fantasien. Dette temaet kan derfor kobles opp mot den filosofiske tilnærmingen til lek (Grindheim, 2011). Eksempelvis kommer denne forventningen til syne i LK06, hvor «spontan lek» blir nevnt under hovedområdet aktivitet i ulike bevegelsesmiljø (Udir, 2006, s.2), i motsetning til LK20 hvor dette perspektivet ikke kan identifiseres.

Lek som generelt begrep med uavklart forventning

Konkordansen i datautsnitt 1 viser at «lek» stående for seg selv er brukt klart flest ganger i læreplanene. I mange av disse tilfellene kan vi likevel finne en kontekst for begrepsbruken. Det som kjennetegner det vi har kalt lek som et generelt begrep er at det ut fra læreplanteksten og sammenhengen er uklart hva det er forventet at lekbegrepet skal bidra med i en bestemt kontekst. Lekbegrepet blir innenfor dette temaet gjerne brukt i en form for oppramsing av hva faget bør inneholde, uten at konteksten nødvendigvis er tydelig. For eksempel heter det i et kompetansemål etter 4.trinn i LK2020 at eleven skal kunne: «utforske og gjennomføre leikar»

(Udir, 2019a, s.6). Hva lek i denne konteksten handler om blir ikke utdypet. Det er derfor ikke mulig å koble denne tematikken opp mot den psykologiske eller den filosofiske tilnærmingen til lek (Grindheim, 2011).

Konseptualisering av lek i læreplanene

Formålet for denne studien er å få mer kunnskap om lek i læreplanene i kroppsøving. Dette har blitt gjort gjennom analyse av i hvilke kombinasjoner begrepet lek er brukt i de ulike læreplanene, og hvilke forventinger som skapes til lek, gjennom lekens retoriske funksjon. Gjennom «conceptually oriented criticism» og nærlesning av læreplanene for å besvare forskningsspørsmålene har det blitt tydelig at det er forventet at lek skal bidra innenfor en rekke ulike kontekster og for ulike mål, i tillegg til at lek noen ganger ikke har en klar kontekst. I denne drøftingen vil vi besvare problemstillingen, og belyse hvordan lek er konseptualisert i norske læreplaner i kroppsøving fra 1922 til og med LK20. Fra gjennomgangen av litteraturen kan vi se hvordan lek som teoretisk begrep er mangfoldig og uensartet, og dette virker også å være tilfellet i læreplanene for kroppsøving. Videre har vi vist til historisk konseptualisering (Koselleck, 1985) og hvordan konseptenes betydning endres over tid og gjennom bruk, der ikke bare språk og begreper, men også *tid* og *rom* er sentralt for hvilke forventninger konseptualiseringer bidrar til. Kontekstene er læreplanreformene og de historiske og samfunnsmessige vilkårene for lekbegrepets retoriske funksjon i ulike læreplaner. I det følgende vil vi peke på reformpolitiske hendelser som eksplisitt eller mer implisitt kan ha hatt historisk betydning for hvordan lek har blitt og blir konseptualisert i læreplaner for kroppsøving.

Lek i læreplanene - tid, rom og historisk kontekst

Tabell 1 viser historisk utviklingen av bruk av lekbegrepet i læreplanene. Hvordan lek fremtrer historisk i læreplanene kan knyttes til hvordan utdanningssystemet organiseres, styres og blir utarbeidet på bakgrunn av utdanningspolitiske forhandlinger i forbindelse med læreplanreformer (Sivesind et al., 2003). Lek som et retorisk begrep i de tidligste av de inkluderte læreplanene i kroppsøving er i stor grad rettet mot instrumentelle forventinger, som lek for å øve på idrettslige standarder, innlæring av bevegelser og generell aktivisering. For eksempel heter det i Normalplan for byfolkeskolen 1939 at: «De minste barn må vesentlig ha leik og gymnastiske leikformer. Disse må en legge an systematisk og få dem utført slik at det holdningsrettende moment kommer fram» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a, s. 194). Det er tydelig at formuleringen er influert av arbeidsskolepedagogikken (Engelsen, 2015) og at lek ble et metodisk middel for innlæring av bevegelser som læreren var forventet å styre. Lek står her i et asymmetrisk forhold til å øve på noe, mot ferdigheten, der leken er et ulikevektig middel, underordnet målet, «det holdningsrettende moment».

Bruk av lekbegrepet er synkende i læreplanene som følger og holder seg jevnt for Mønsterplanene på 1970- og 1980-tallet (se tabell 1). De generelle reformpedagogiske ideene som disse læreplanene var preget av, kan knyttes til en filosofisk tilnærming til lek. Det kan være grunnen til at det i den generelle delen av M74 ble poengtert at de estetiske fagene har en særlig mulighet til å utvikle skapende virksomheter og at lek for første gang ble nevnt under målsetting for kroppsøving (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Analysen viser imidlertid at de instrumentelle forventningene til lek i kroppsøving, som f.eks. for å fremme helse, utvikle tekniske og fysiske ferdigheter og koblingen til idrett/spill ser ut til å ha blitt videreført inn i Mønsterplanene til tross for endringen i læreplantype og reformpedagogiske strømninger. Når det både er en psykologisk og en filosofisk tilnærming (Grindheim, 2011) til lek i læreplanen skaper dette ulikevekt og dermed uklare forventninger til lek i kroppsøving. Læreren skal med dette som utgangspunkt ta hensyn til elevenes egne erfaringer, men gjennom en instrumentell tilnærming til lek.

Bruken av lekbegrepet stiger kraftig i L97 og tyder på at lek ble brukt som et retorisk virkemiddel i forbindelse med politikktutforming. Dette henger trolig sammen med at det i forbindelse med at 6-åringene med denne læreplanreformen ble flyttet fra barnehagen til skolen ble det lovet at spesielt første skoleår skulle ha lek som hovedinnhold (Sundsdal & Øksnes, 2015). Lek fremstår her som et fenomen hvor elevene får mulighet til å være barn og at dette er viktig for 6-åringene, samtidig som lek i opplæringen fremmes som et bidrag til å knytte elevene sammen i et kultur- og kunnskapsfellesskap. Analysen tyder imidlertid på at lek i L97 var et metodekonsept som læreren var forventet å styre for å oppnå en pedagogisk målsetning. Dette ser også ut til å gjelde de yngste elevene i skolen, til tross for at det i den generelle delen av læreplanen under prinsipper og retningslinjer for småskoletrinnene het at «opplæringa må gi plass for undring og at elevane får vere nysgjerrige og utforske gjennom leik» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). Videre heter det at «leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt dei første skuleåra» (s.76). Sett i sammenheng med de teoretiske tilnærmingene til lek finnes det i læreplanens generelle del et lekbegrep som kan knyttes til en filosofisk tilnærming. I læreplanen for kroppsøving finnes et lekbegrep som hovedsakelig tilhører en psykologisk tilnærming til lek. Analysen viser at det for kroppsøving i L97 eksisterte spesielt mange retoriske forventninger til hva lek skulle bidra med. Hovedsakelig er det instrumentelt orienterte forventninger og flere forventninger settes gjerne i spill på en gang, for eksempel innlæring av bevegelser, å føre eleven inn i kjente kulturelle former og å gi rom for å utvikle individuell skaperevne. Det heter blant annet at: «Leik er å formidle tradisjonar, å gi eleven herredømme over sin eigen kropp og utvikle kreativitet» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 263). I lys av Koselleck (1985) identifiserer vi her en asymmetrisk motstand i den retoriske forventningen til lek, hvor lek i L97 står i ulike relasjoner og skaper ulikevekt og inkonsistens (Jordheim, 2001).

Med innføringen av LK06 viser tabell 1 at antall ganger lek er nevnt faller brått. Sundsdal og Øksnes (2015) forklarer dette med at det var læring som sto i høysete med den nye læreplanen og at lek generelt ble tonet betraktelig ned. At lek fikk mindre plass i læreplanen skaper en retorisk forventning om at lek ikke lenger er like viktig i kroppsøving. Selv om det eksisterer en forventning om spontan lek i LK06, ser leken først og fremst ut til å ha en forventning om å være et redskap for utvikling av elevene til det beste for samfunnet, noe som kan plasseres under den psykologiske tilnærmingen til lek (Grindheim, 2011). Dette plasserer lek i en asymmetrisk relasjon til læring, der lek retorisk blir underordnet læring.

I tråd med intensjonene på overordnet nivå i LK20, vektlegges lek i kroppsøving i større grad enn tidligere. Lek fremstår her som et retorisk virkemiddel som skal styre faget i ønsket retning. Som det fremgår i resultatkapitlet viser analysen imidlertid at lekbegrepet i LK20 for kroppsøving er generelt, hvor det til dels er uklart hva det er forventet at lek skal bidra med. Utfordringen med slike retoriske formuleringer er at det stiller få forventninger til lek i didaktisk praksis. Instrumentelle forventninger til lek i LK20 er likevel synlige, for eksempel heter det i et kompetansemål etter 10. trinn at elevene skal kunne: «utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Udir, 2019a, s. 8).

Inkonsistens i språket i læreplanene

På tvers av de analyserte læreplanene for kroppsøving finner vi asymmetrier mellom overordnede forventningsbeskrivelser for faget og de mer direkte forventningene til innholdet i faget. De overordnede forventningene til lek i disse læreplanene kan forstås som konteksten, mens innholdsbeskrivelsene til lekbegrepet i større grad kan forstås som praktiske og didaktiske forventninger. Asymmetrien ligger i at de overordnede forventningene til lek og innholdsbeskrivelsene til lek gjerne er vektet ulikt. I de overordnede forventningene tilegnes lek en sentral verdi for hele faget, mens innholdsbeskrivelsene har ulik vektlegging av lek alt etter elevenes alder og vektlegging av læring. For eksempel heter det i L97 under fagets plass i skolen at: «Leik er eit naturleg utgangspunkt i kroppsøving og er ein viktig del av undervisninga i heile grunnskolen» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 263). Under hovedmomentene for 8.-10.klasse er imidlertid ikke lek nevnt. De didaktiske forventningene til lek blir dermed uklare for ungdomstrinnet i L97. At lek ikke eksplisitt blir nevnt for de eldre elevene kan samtidig tyde på at det finnes en forventning om at lek er mindre viktig jo eldre elevene blir. Analysen viser at dette går igjen i læreplanene for kroppsøving fra N22 til LK20.

Videre står lekbegrepet i kontekster internt i de analyserte læreplanene for kroppsøving på måter som signaliserer motstridende didaktiske forventninger. I resultatkapitlet fremgår det for eksempel at lekens egenverdi gjerne kom til syne

gjennom beskrivelser om fri lek og leker som stimulerer fantasien. Samtidig settes gjerne den frie leken i sammenheng med lærerstyrte aktiviteter som dans, drama og rolleleker, slik at det gir grunnlag for å spørre hvor fri leken egentlig skal være. For eksempel heter det i Normalplan for byfolkeskolen 1925, for første til tredje klasse at: «Øvingene får mest form av lek, og en velger særlig øvinger der barnefantasien kan spille inn» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1925, s.64). Denne formen for motstridende didaktiske forventninger til lek finner vi i flere av de analyserte læreplanene for kroppsøving. Et annet eksempel er under lærestoff for 4.-6. klasse i M74, der heter det at: «Leken har fremdeles sin store berettigelse. Leker som oppøver reaksjons og konsentrasjonsevne, f.eks. ballspill får nå bredere plass» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 253). Her blir lek og spill brukt som synonyme begreper, noe som også viser hvordan språket er inkonsistent i de analyserte læreplanene (Jordheim, 2001).

Stabilitet og endring

Som beskrevet i innledningen har kroppsøving blitt kritisert for å være et aktivitets- og idrettsfag (Aasland, 2019; Annerstedt, 2008; Kirk, 2010). Analysen viser at dette gjør seg gjeldende i de tidligste inkluderte læreplanene i denne studien i retoriske formuleringer og bakenforliggende pedagogiske og politiske strømninger. I de tidligste læreplanene i denne studien finner vi en symmetri mellom de instrumentelle forventningene til lek og arbeidsskolepedagogikken som da dominerte norsk skole. I 70-årene skjedde imidlertid et brudd i læreplanene hvor det oppsto en endring i konteksten uten at lekbegrepet endret seg. Med den reformpedagogiske tankegangen skulle undervisningen i skolen i større grad ta utgangspunkt i elevenes egen kultur og erfaringsgrunnlag. Ser man lek i sammenheng med en slik tankegang vil det være naturlig å plassere lek under den filosofiske tilnærmingen til lek (Grindheim, 2011). Analysen viser imidlertid at lekbegrepet i mønsterplanene i større grad kan plasseres under den psykologiske tilnærmingen, hvor elevenes læring til utvikling for samfunnets beste er intensjonen. Koselleck (1990) forklarer dette med at språket endrer seg langsommere enn de begivenhetene som utløser og begrunner språket. Til tross for at en rekke læreplanreformer som for eksempel L97 og LK20 har fokus på lek, ser leken fortsatt ut til å bringe med seg psykologiske forventninger med instrumentelt fokus på utvikling av kroppslige ferdigheter, standarder fra idrettslige praksiser og helseaspekter. I lys av Koselleck (1985) kan vi forstå dette slik at erfaringer i fortid gir forventninger om hva som *kan* skje i faget i fremtiden. Slike forventninger kan for eksempel knyttes til at kroppsøvingundervisning i Norge og har vært preget av lærerstyrt overføring av ferdigheter (Standal et al., 2020).

Bestemte trekk ved faget er stabile samtidig som faget endres retorisk gjennom nye læreplaner. Dette kan gjenkjennes i reformforskning som viser at skolens praksis i stor grad preges av stabilitet til tross for nye nasjonale reformer (Aasen et al., 2015). Grindheim (2011) påpeker at den filosofiske og psykologiske

tilnærmingen til lek kan kombineres, men i lys av Koselleck sine beretninger (Ifversen, 2007; Koselleck, 1985) kan vi hevde at lek retorisk i de analyserte læreplanene for kroppsøving skaper asymmetriske relasjoner som bidrar til spenninger og konflikter i språket om lek (Jordheim, 2001), og gjør det uklart hva det er forventet at lek skal bidra med i faget. Et sentralt element i en kompetansebasert læreplan som LK20 er at lærerne har muligheter for å bestemme innhold i undervisningen lokalt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Lærerne har derfor stort handlingsrom når det gjelder å håndtere lekens flertydighet ut fra sin egen didaktiske forventningshorisont. Ifølge Koselleck (1985) sin beskrivelse av tid og rom, vil imidlertid tidligere erfaringer med lek som læreplanbegrep ha stor betydning for læreres fortolkninger og oversettelser i sine didaktiske praksiser. Når det i forbindelse med LK20 blir omtalt at kroppsøving skal vektlegge lek i større grad enn tidligere, blir lek et retorisk fremtidsbegrep og bidrar slik til en ny forventningshorisont (Koselleck, 1985; Jordheim, 2001), som altså kan virke generell og uklar. I møte med LK20 som ny læreplan, kan det derfor være tenkelig at lærernes forventninger til innholdet i undervisningen baserer seg på erfaringer angående lek fra tidligere læreplaner i kroppsøving, og at bestemte forståelser av lek i faget videreføres. Vi vet imidlertid foreløpig lite om hvordan slike forventninger til lek og de nevnte asymmetrier i LK20 også kan være produktive med tanke på intensjonene om at lek skal bidra til å endre og fornye faget.

Oppsummerende konklusjoner

Denne artikkelen har undersøkt hvordan lek er konseptualisert i norske læreplaner i kroppsøving fra 1922 til og med LK20, med bakgrunn i analyser av hvor mange ganger og i hvilke kombinasjoner begrepet lek er brukt, og hvilke forventninger som skapes til lek gjennom lekens retoriske funksjon i læreplanene.

Lek som begrep i ulike kombinasjoner blir nevnt 399 ganger i læreplanene fra Normalplan 1922 til og med LK20. Vi har vist at lek historisk gjerne har tydelig retorisk funksjon i de analyserte læreplanene, samtidig som lek i de samme tekstene på mer indirekte måter kan stå i motsetning til det som allerede er retorisk formulert. Til tross for ulike og til dels motsetningsfylte forventninger, er det instrumentelt orienterte forventninger som retorisk dominerer i læreplanene. De ulike asymmetriene og forventninger til lek som læreplanene har skapt, behøver imidlertid ikke å være gjort med overlegg. Dette henger sammen med at språket er mangfoldig og gjør seg gjeldende på flere plan enn den enkelte forfatter kan gjøre seg klart, slik at tekstens mening ikke nødvendigvis er lik summen av dens ord eller deler (Asdal & Reinertsen, 2020).

Koselleck (1990) hevder at begreper som har til hensikt å skape endringer har en indre struktur som skaper en merkverdig stabiliserende effekt. Når lek skal vektlegges mer enn tidligere i kroppsøving kan dette bety at fagets indre struktur

hvor lek i stor grad ser ut til ha en instrumentell forventning knyttet til seg, blir videreført. Slik sett kan det være behov for å diskutere hva man ønsker at lek skal bidra med i kroppsøving. Dette er ifølge Stolz (2014) nødvendig for å bedre forstå kroppsøvingens intensjon og innhold, da det eksisterer en uklarhet i relasjonene mellom begrepene idrett, lek og spill, noe som også blir synlig gjennom denne studien. Som tidligere beskrevet er imidlertid ikke lek entydig, men mangfoldig og uensartet (Grindheim, 2011; Holst, 2017). Det kan derfor i større grad være behov for å diskutere hvordan lekens mangetydighet kan håndteres didaktisk av lærere, slik at lekens ulike kvaliteter og mulige didaktiske funksjoner får plass og betydning i faget.

Ved å undersøke konseptualiseringer av lekbegrepet i norske læreplaner for kroppsøving, har vi vist hvordan læreplanene fungerer formativt ved å bringe med seg forventninger om fremtiden. Forventninger i læreplanen kan imidlertid ikke fortelle hvordan lek blir operasjonalisert i og gjennom undervisning i kroppsøving. Vi ser derfor behov for mer forskning på dette området.

Om forfatterne

Sondre Sæther er stipendiat ved Norges Idrettshøgskole som arbeider med et doktorgradsprosjekt om lek i kroppsøving.

Institusjonstilknytning: Norges Idrettshøgskole, Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, Postboks 4014 Ullevål stadion, 0806 Oslo, Norge.

Epost: sondresa@nih.no

Jorunn Spord Borgen er professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Borgens undervisnings- og forskningsområder retter seg særlig mot fagområdene kroppsøving og de praktiske estetiske fagenes pedagogikk, samt forholdet mellom politikk og praksis i utdanning.

Institusjonstilknytning: Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving, 3679 Notodden.

E-post: jorunn.s.borgen@usn.no

Petter Erik Leirhaug er førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole. Leirhaugs undervisnings- og forskningsområder er kroppsøving og idrettsfag, lærerutdanning, vurdering og læreplanstudier, friluftsliv og naturfilosofi. Institusjonstilknytning: Norges Idrettshøgskole, Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, Postboks 4014 Ullevål stadion, 0806 Oslo.

E-post: petterel@nih.no

Referanser

- Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvningsfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.) *Fremtidens kroppsøvningslærer* (s. 133-153). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU Rapport 20/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 6(99), 417-433.
https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsøving": en diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktorgradsavhandling, OsloMet-Storbyuniversitet). Researchgate.
https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole
- Abelsen, K. & Leirhaug, P., E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Jased*. 1(3). DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Alvunger, D., Soini-Ikonen, T., Philippou, S., & Priestley, M. (2021). Conclusion: Patterns and trends in curriculum making in Europe. I. M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Red.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (s. 273-294). Emerald.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling, UiT - Norges Arktiske Universitet). UiT Munin open research archive.
https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. DOI: 10.1080/17408980802353347
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* (Doktorgradsavhandling, UiO, Høgskolen i Telemark). USN Open Archive.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Barker, D., Nyberg, G. & Larsson, H. (2020). Exploring Movement Learning in Physical Education Using a Threshold Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*. 39(3). 415-423. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0130>
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. DOI: 10.1080/00336297.2016.1224192
- Berge, K. L. (2017). Hva er politisk retorikk? *Rhetorica Scandinavica*, 66(67), 11–34.
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K. & Vindenes, N. (2020). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning – historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1). DOI: <https://dx.doi.org/10.5617/adno.7901>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8099>

- By, I., Å. (1998). *Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997*. Norges Idrettshøgskole.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget: problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 205–218). Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer: Et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013*. Gyldendal akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139.
https://www.researchgate.net/publication/264553777_Innholdsanalysens_muligheter_i_utdanningsforskning
- Fretland, R. N., Lauritzen, Åge, Fossøy, J., & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 23–38.
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Pax Forlag.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(19), 1–14.
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/447/439>
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 91–102. <https://doi.org/10.7577/nbf.309>
- Grindheim, L. T. & Ødegaard, E. E. (2013). What is the state of play? *International Journal of Play*, 2(1), 4–6, DOI: 10.1080/21594937.2013.769819
- Hansen, K. & Jagtøien, G. L. (2001). *Aktiv læring: Fagdidaktikk i kroppsøving*. Gyldendal.
- Holst, J. (2017). The Dynamics of play – back to the basics of playing. *International Journal of Play*, 6(1), 85–95. DOI: 10.1080/21594937.2017.1288383
- Ifversen, J. (2007). Begrebshistorien efter Reinhart Koselleck. *Slagmark - tidsskrift for idéhistorie*, 81–103. <https://doi.org/10.7146/sl.v0i48.68>
- Jasinski, J. (2001a). The status of theory and method in rhetorical criticism. *Western Journal of Communication (includes Communication Reports)*, 65(3), 249–270. DOI: 10.1080/10570310109374705
- Jasinski, J. (2001b). Criticism in Contemporary Rhetorical Studies. I J. Jasinski, *Sourcebook on Rhetoric. Key Concepts in Contemporary Rhetorical Studies*, (s. 125–144). Sage.
- Johnson, T. (2014). Learning to Play: A “Hedgehog Concept” for Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(3), 32–38, DOI: 10.1080/07303084.2014.875805
- Jordheim, H. (2001). *Lesningens vitenskap – Utkast til en ny filologi*. Universitetsforlaget AS.
- Jørgensen, I. B. (2020). Skrivning som metode. I M. Bengtsson, K. Berg & S. Iversen (Red.), *Retorik og metode* (s. 281–301). Samfundslitteratur.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context, *European Journal of Education* 45(1), 103–120.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Koselleck, R. (1985). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. Columbia University Press.
- Koselleck, R. (1990). Sprogændring og begivenhedshistorie. *Den jyske historiker*, 50, 121–135.
- Leff, M. (1980). Interpretation and the Art of the Rhetorical Critic. *The western Journal of speech communication*, 44, 337–349. DOI: <https://doi.org/10.1080/10570318009374019>

- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). "The grade alone provides no learning": investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21–36. DOI: 10.1080/18377122.2016.1145429
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvningsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute!* (s. 129–152). Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (1990). *Leik på alvor – teorier om førskolebarn og leik*. Tano AS.
- Lund, M. & Roer, H. (2014). Retorisk kritikk – en oversikt. I M. Lund & H. Roer (Red.), *Retorikkens Aktualitet* (3. Utg.). Hans Reitzel.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge: en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Midthassel, U. V. (2003). Skoleutvikling i Norge de siste 30 år: Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81, 13–22. https://www.idunn.no/spesped/2003/01/skoleutvikling_i_norge_de_siste_3_ar_fokus_pa_sentrale_og_lokale_utfordring
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Molina, F. (2012). Teaching in Physical Education: Socialization, Play and Emotions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 755–770. <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/48880/018091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2017). Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag. <https://www.uhr.no/f/p1/ie425b925-ad1c-4560-9d7c-4f7f8535fb2e/nasjonale-retningslinjer-for-treareige-faglærerutdanninger-27102017-etter-vedtak-nrlu.pdf>
- Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn - forskning om barn og barndom i Norden*, 32(4), 65–78. https://www.researchgate.net/publication/341564971_Men_er_det_egentlig_lek_En_teoretisk_drøfting_av_den_autonome_lekens_plass_i_en_institusjonalisert_barndom
- O'Reilly, E., Tompkins, J. & Gallant, M. (2001). "They Ought to Enjoy Physical Activity, You Know?": Struggling with Fun in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(2), 211–221. Doi:10.1080/13573320120084281
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving: et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 155–166. https://www.idunn.no/npt/2013/02/fysisk-motorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b
- Palonen, K. (2002). The History of Concepts as a Style of Political Theorizing: Quentin Skinner's and Reinhart Koselleck's Subversion of Normative Political Theory. *European Journal of Political Theory*, 1(1), 91-106. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474885102001001007>
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning: inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65. DOI: [10.1080/0300443042000302654](https://doi.org/10.1080/0300443042000302654)

- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. DOI: 10.1080/00313830802497265
- Quennerstedt, M. (2019a). Healthying physical education: on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1–15. Doi:10.1080/17408989.2018.1539705
- Quennerstedt, M. (2019b). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. DOI: 10.1080/13573322.2019.1574731
- Sanders, S. & Graham, G. (1995). Kindergarten Children's Initial Experiences in Physical Education: The Relentless Persistence for Play Clashes with the Zone of Acceptable Responses. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 372–383. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/14/4/article-p372.xml>
- Sivesind, K., Bachman, K. & Afsar, A. (2003). *Nordiske læreplaner*. Læringscenteret.
- Smedberg, L. (2018). «Hvis jeg ikke skulle kjørt lek i kroppsøving, så hadde det blitt et utrolig trist fag»: En kvalitativ studie om hvordan leken som fenomen kommer til syne i kroppsøvingfaget i barne- og ungdomsskolen. (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Brage vitenarkiv. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2574876/Smedberg%20v2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). “Ei mil vid og ein tomme djup?» – ei undersøkning av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51. DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket: Et essay om lek som improvisasjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(01–02), 56–68. https://www.idunn.no/npt/2003/01-02/kunsten_a_fange_oyeblikket_-_et_essay_om_lek_som_improvisasjon
- Stolz, S.A. (2014). *The Philosophy of Physical Education: A New Perspective*. Routledge.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–11. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Synnestvedt, K. (1994). *Skolefaget kroppsøving: fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925. En lære- og fagplanhistorisk studie i norsk allmueskole og folkeskole*. (Rapport nr. 5). Hovedfagsoppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2020). *Kroppsøving*. I Store norske leksikon på snl.no. Hentet 10. januar 2021 fra <https://snl.no/kropps%C3%B8ving>
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A. & Aasen, P (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283. DOI: 10.1080/00313830600743274
- Udir (2019b, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hvaer-nytt-i-kroppsoving>
- Udir (2017, 1.september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *Skolen vet best! Situasjonsbeskrivelse av grunnutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skolen-ved-best2/id278007>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>

- Varea, V. (2016). Exploring play in school recess and physical education classes. *European Physical Education Review*, 24(2), 194–208. DOI: 10.1177/1356336X16679932
- Walseth, K. (2013). Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport education and society*, 20(3), 304–322. Doi: [10.1080/13573322.2013.769946](https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769946)
- Wergeland, H. (1938). *Elementær gymnastikkteori*. J.W. Cappelen's Forlag.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen.

Appendix 1

Læreplaner (etter årstall):

- Kirke- og undervisningsdepartementet (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen 1922*. Kristiania J.M Stenersen Forlag.
<https://www.nb.no/items/ed45c117221eaf676084f16bbf59f701?page=1&searchText=normalplan%201925>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1925). *Normalplan for byfolkeskolen 1925*. Kristiania J. M. Stenersen Forlag.
<https://www.nb.no/items/584c8fe13d1676729778d5b5afce1e32?page=0&searchText=normalplan%201925>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1939a). *Normalplan for byfolkeskolen 1939*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard).
<https://www.nb.no/items/a772fcd5e1bbfb3dcb3b7e43d6ccc60?page=0&searchText=normalplan%201925>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1939b). *Normalplan (Mønsterplan) for landsfokeskulen 1939*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard).
<https://www.nb.no/items/a88fa668ddd8a73f5aeb20e2191245be?page=1&searchText=normalplan%201939>
- Forsøksrådet for skoleverket (1969). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Kommissjon hos H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard).
<https://www.nb.no/items/7cc6a0b7509310607239231ac25b537e?page=3&searchText=l%C3%A6replan%20for%20fors%C3%B8k%20med%209%20%C3%A5rig%20skole>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard).
<https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=3&searchText=m%C3%B8nsterplan%20for%20grunnskolen%201974>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1976). *Læreplan for den videregående skole – felles allmenne fag*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
<https://www.nb.no/items/a17f74a9b355c141e6e4874a8bd28d56?page=3&searchText=l%C3%A6replan%20for%20den%20videreg%C3%A5ende%20skole%201976%20felles%20allmenne%20fag>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen 1987*. H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard).
<https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=3&searchText=m%C3%B8nsterplan%20for%20grunnskolen%201987>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994). *Læreplan for videregående opplæring: Kroppsøving – felles allment fag for alle studieretninger*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997*.
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=0&searchText=l%C3%A6replanverket%20for%20den%2010%20%C3%A5rige%20grunnskolen>
- Udir (2006). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-01)*. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-01.pdf>
- Udir (2009). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-02)*. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-02.pdf>
- Udir (2012). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-03)*. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf>
- Udir (2015). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-04)*. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Udir (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/ik20/kro01-05>