

Ida Langlie Bjørkman

En fremstilling av læringsbegrepet i læreplandokumentene LK06 og LK20

En kvalitativ innholdsanalyse

Masteroppgave i Kroppsøving MGLU5215

Veileder: Øyvind Bjerke

November 2023

Ida Langlie Bjørkman

En fremstilling av læringsbegrepet i læreplandokumentene LK06 og LK20

En kvalitativ innholdsanalyse

Masteroppgave i Kroppsøving MGLU5215

Veileder: Øyvind Bjerke

November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er læring i kroppsøvningsfaget. Formålet med studien er å undersøke hvordan styringsdokumentene LK06 og LK20 i kroppsøvningsfaget fremstiller begrepet læring i grunnskoleopplæringa 1-7.trinn. Studien baserer seg på hvilke ferdigheter og egenskaper som vektlegges i opplæringa, og hvilken pedagogisk tilnærming styringsdokumentene har til disse. De teoretiske perspektivene i oppgaven består av læreplandokumentene LK06 og LK20, Goodlads forståelse for læreplananalyse, det sosialkognitive perspektivet på læring i tilknytning til Bandura, dynamisk systemteori og det økologiske perspektivet som fremhever Gibsons teori om affordances. Det har blitt anvendt en kvalitativ innholdsanalyse med en tematisk tilnærming, som forsøk på å svare på studiens problemstilling. Funnene i analysen viser til at læringen har gått fra å fokusere på selve resultatet og det oppnådde målet i LK06, til øvingsprosessen i LK20. Samtidig som at LK06 går fra å fremme et individuelt utviklingsfokus, til å fokusere på selve læringsfellesskapet i LK20. Hvordan dette påvirker undervisningspraksis og elevenes læring i faget omhandler i stor grad hvordan den formelle læreplanen blir tolket og analysert av den enkelte læreren. Det kan likevel tyde på at læringen i LK06 er preget av det tradisjonelle synet på læring, hvor verbal instruksjon og tilbakemelding blir benyttet. LK20 fremmer et mer helhetlig og dypere nivå av læring, hvor utforskning, elevmedvirkning og læring i et fellesskap står sentralt.

Abstract

The theme of this master's thesis is learning in physical education. The purpose of the study is to examine how the curriculum documents LK06 and LK20 portray the concept of learning in primary education grades 1-7. The study is based on the skills and qualities emphasized in education and the pedagogical approach the curriculum documents have towards them. The theoretical perspectives in the thesis include the curriculum documents LK06 and LK20, Goodlad's understanding of curriculum analysis, the socio-cognitive perspective on learning in connection with Bandura, dynamic system theory, and the ecological perspective highlighting Gibson's theory of affordances. A qualitative content analysis with thematic approach has been applied to answer the research question. The findings in the analysis indicate a shift in focus from the outcome and achieved goal in LK06, to the practice approach in LK20. Additionally, LK06 transitions from promoting an individual development focus to focusing on the learning community itself in LK20. How this affects teaching practices and students learning in the subject largely depends on how the formal curriculum is interpreted and analyzed by individual teachers. It may still suggest that learning in LK06 is characterized by the traditional view of education, where verbal introduction and feedback are utilized. In contrast, LK20 promotes a more holistic and profound level of learning, emphasizing exploration, student participation and communal learning.

Forord

Endelig er masterutdanningen som grunnskolelærer ved NTNU, ved veis ende. Det har vært fem lærerike og krevende år, som jeg setter stor pris på å ha fått opplevd og erfart. Jeg er evig takknemlig for alle menneskene jeg har fått møtt på veien, både lærere, praksisveiledere og medstudenter.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, og som har bestått av en følelsesmessig berg- og dalbane. Det er derfor flere personer jeg ønsker å rette en takk mot for å ha fått meg dit jeg er i dag.

Jeg ønsker derfor å takke min veileder Øyvind Bjerke, dette for å ha hjulpet meg underveis med oppgaven og for å ha bistått med støttende ord underveis i prosessen. Videre ønsker jeg å rette en stor takk til familie, nære og kjære. Takk for at dere har lyttet når jeg har hatt behov for å lufte tankene mine. Takk for motiverende og støttende ord. Uten omtanken jeg har fått fra dere hadde jeg aldri klart å gjennomføre dette!

Innhold

1.0 Innledning	1
1.2 Bakgrunn for studiens tema	1
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Oppgavens struktur	4
2.0 Teoretiske perspektiver	5
2.1 Læreplaner i kroppsøvingfaget.....	5
2.1.1 Læreplanen i kroppsøving (KRO1-04).....	5
2.1.2 Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05).....	5
2.2 Teoretisk perspektiv på en læreplananalyse	6
2.2.1 Goodlad's læreplanforståelse.....	6
2.3 Ulike læringsforståelser i kroppsøvingfaget	7
2.3.1 Sosialkognitiv læring	7
2.3.1.1 Observasjonslæring.....	8
2.3.1.2 Mestringsforventning	8
2.3.2 Dynamisk systemteori.....	9
2.3.3 Gibson's teori om affordances.....	10
3.0 Metode	11
3.1 Kvalitativ innholdsanalyse	11
3.2 Utvalg av dokumenter.....	12
3.3 Tematisk analyse.....	12
3.3.1 Braun og Clarks seks faser i en tematisk analyse.....	13
Fase 1	13
Fase 2	13
Fase 3	14
Fase 4	15
Fase 5	15
Fase 6	15
3.4 Kvalitetssikring.....	15
3.4.1 Studiens troverdighet.....	16

3.4.2 Overførbarhet	17
3.4.3 Transparens	17
3.5 Etske avveininger	17
4.0 Presentasjon av funn	18
4.1 Fra resultat til øvingsprosess	18
4.2 Fra individ til læringsfellesskap	21
5.0 Diskusjon	24
5.1 Resultatet i fokus	24
5.2 Øvingsprosessen	25
5.3 Individuelt utviklingsfokus	28
5.4 Læringsfellesskapet	29
6.0 Avsluttende refleksjoner	32
Litteratur	33

1.0 Innledning

Læring er en prosess som følger mennesket gjennom hele livet. Det skjer læring på ulike steder og i ulike kontekster, blant annet i hjemmet, gjennom fritidsaktiviteter og på skolebenken. Hvordan læringen skjer vil kunne oppleves forskjellig avhengig av hvor en befinner seg, og i hvilken kontekst. I skolen vil f.eks. læringen foregå på en mer systematisk måte, enn når man lærer hjemme. Dette fordi læreplanene i skolen fungerer som viktige styringsdokumenter, som videre gir føringer for hvordan læringen skal skje (Imsen, 2014).

I en kroppsøvingstekst er læreplanene strukturert på den måten at de viser til hvilket innhold undervisningen skal bestå av, hvilke mål som skal oppnås, samt til hva som skal vurderes i opplæringa. Sentralt i denne strukturen ligger nemlig begrepet læring, en nøkkelkomponent som formidler hvordan elevene skal tilegne seg ferdigheter og egenskaper relatert til lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter, andre bevegelsesaktiviteter, livsstil og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kroppsøvingsfaget er med andre ord en bred plattform for læring. Av den grunn ser jeg det som interessant å skulle undersøke hvordan begrepet læring fremstilles i læreplandokumentene LK06 og LK20 i kroppsøvingsfaget for 1-7.trinn.

Men hva menes egentlig med begrepet læring? Læring er et komplekst og mangfoldig begrep, og det finnes mange ulike definisjoner på hva det egentlig innebærer. For å kunne få en dypere forståelse for begrepet, og hvilken betydning det har i kroppsøvingsfaget, ønsker jeg å presentere to ulike definisjoner:

- Motorisk læring er prosesser knyttet til erfaring eller øving som videre fører til relativt permanente endringer i evnen til å utføre motoriske ferdigheter (Schmidt & Lee, 2014).
- Motorisk læring er forandringer i interne prosesser som avgjør et individs kapasitet til å utføre motoriske handlinger. Nivået av et individs motoriske læring forbedres gjennom øving og innebærer ofte stabile nivåer av en persons motoriske prestasjon (Schmidt & Wisberg, 2000).

Av definisjonene kan en se at læring medfører til en relativt varig og stabil endring i motorisk atferd, som er tuftet på forandringer i interne prosesser, øving og erfaringer. Hvordan kroppsøvingundervisningen utføres i praksis vil derfor være avgjørende for hvorvidt læring skjer.

1.2 Bakgrunn for studiens tema

I min tid som elev i grunnskolen var kroppsøvingsfaget i stor grad preget av ballspill og de tradisjonelle idrettene som f.eks. turn, langrenn og friidrett. Jeg husker særlig godt opplevelsene jeg hadde fra friidrettsbanen hvor vi skulle løpe sekstimeter og kaste liten ball. Læreren sto med målebånd og tidtaker, der vi fikk presentert både lengde og tid på de oppgavene vi gjennomførte. Gjennom min studietid som grunnskolelærer med fordypning i kroppsøvingsfaget, ble episoder som dette presentert som gode eksempler på hvordan en ikke skal gjennomføre undervisningen i faget. Jeg har også fått erfare som lærer i skolen, at faget i desto større grad rommer mer enn hva det en gang gjorde. Min oppfattelse er derfor at læringsbegrepet har endret seg i læreplandokumentene. Av den grunn ønsker jeg å presentere de endringene som har blitt gjort i læreplandokumentene fra 2006 og frem til i dag. Jeg vil også vise til de utfordringer som har blitt til på bakgrunn av de endringer som har blitt gjort.

Den tidligere læreplanen (L97) besto av læringsmål som omhandlet mer generelle mål knyttet til elevens kunnskaper og ferdigheter. Endringer ble implementert, med Kunnskapsløftet i 2006 ble læreplanen (LK06) introdusert med kompetansebaserte planer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) tok kompetansemålene i læreplanen sikte på å tydeliggjøre hva som skulle forventes av elevene å lære. Ferdighetene til elevene skulle nå utvikles som en kompetanse. Denne kompetansen skulle bidra til å gi elevene muligheten til å delta i forskjellige aktiviteter med en økende grad av kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Med LK06 ble også en ny vurderingspraksis innført, der innsats ble fjernet som en del av vurderingsgrunnlaget. Dette bidro til å skape et skille fra tidligere læreplaner hvor innsats hadde vært en del av vurderingsgrunnlaget. Kompetansemålene vektla i større grad enn tidligere, fysisk-motoriske ferdigheter og anskaffelse av bestemt kunnskap innenfor idrettslige praksiser (Lyngstad, 2019). Kvaliteten på ferdighetene ble dermed satt i fokus, noe som medførte at tester i stor grad ble benyttet som vurdering i undervisningspraksis (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det blir fremhevet at lærerne i større grad fokuserte på aktiviteter som var observerbare og målbare for å kunne dokumentere elevens ferdigheter og prestasjonsnivå (Arnesen et al., 2013). Dette gjennom f.eks. løpstester, hvor en viss distanse ble målt gjennom tid (Vinje, 2016). Det kan dermed argumenteres for at forståelsen av læring i skolen ble knyttet til et resultat av en bestemt bevegelseshandling eller et produkt.

I årene etter 2006 ble det gjentatte ganger rapportert i mediene om en økende opplevelse av et markant press blant elevene. Dette presset var relatert til testing og forventninger om prestasjoner i undervisningen (Lyngstad, 2019). Reaksjoner blant lærere og elever bidro til å påvirke utdanningsmyndighetene til å revidere læreplanen i kroppsøving i 2012 (Arnesen et al., 2013). I den reviderte læreplanen i 2012 ble det gjort endringer i fagets formål og kompetansemål, som kan ses i kontrast til læreplanen i 2006. Innsats kom tilbake som vurderingsgrunnlag, samtidig som at det ble relevant å ta hensyn til elevenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2012). I formål for læreplanen uttrykkes det at «kroppsøvingfaget skal medvirke til at elevene utvikler allsidighet gjennom et bredt utvalg av aktiviteter, elevene skal oppleve glede og mestring gjennom faget og selvforståelse gjennom å være i bevegelse» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.1).

Videre har Kunnskapsdepartementet vedtatt endringer i kroppsøvingfaget i 2015, der blant annet kompetansemålene som gjelder svømming er endret for grunnskolen, og justeringer i formål ved faget har blitt gjort. Organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering, samt fair play og felles regler ble en viktig del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det vil derfor være rimelig å anta at forståelsen av læring har blitt endret ved å gå fra et ferdig idrettslig produkt, til en prosess knyttet til eksperimentering og utforsking.

Dette ser likevel ikke ut til å være tilfellet. Kroppsøvingfaget ser fortsatt ut til å stå ovenfor flere utfordringer, som flere forskere peker på. Moen et al. (2018) peker på at læreplanen i for stor grad oppleves som tradisjonell. Moderne aktiviteter, friluftsliv, vinteraktiviteter og dans blir nedprioritert, og er til dels fraværende i undervisningen. Dette støttes også av Standal et al. (2020), som skriver at elevene opplever at faget i stor grad sentrerer seg rundt lagspill og grunnleggende trening. De samme tendensene kommer også frem i internasjonal forskning. Kirk (2010) hevder at undervisningsinnholdet preges av teknikk-læring i et snevert utvalg av lagspill. På denne

måten blir elevene utsatt for de samme instruksjonsøktene gjentatte ganger, noe som vil gå på bekostning av elevenes læring i faget.

En annen bekymring som er verdt å nevne, retter seg mot elevenes opplevelse av kroppsøving som et avbrekk fra andre fag (Smith & Parr, 2007). Aktiviseringsdiskursen kan sies å bli brukt som rettesnor for undervisningen, noe som videre kan føre til bekymring over læringsaspektet ved kroppsøvingundervisningen (Lyngstad et al., 2020). Denne bekymringen er også å kjenne igjen i svensk forskning. Nyberg og Larsson (2014) har tatt utgangspunkt i aktuelle syn på mål, innhold og viktig kunnskap innenfor kroppsøving i Sverige. I studien kommer det frem at idrettslærere kan avsløre et slags press om å presentere kroppsøving som noe «gøy», dette uten å ha noen spesielle krav til eleven. Dette reiser videre ideen om at kroppsøving er et fag som prioriterer det å være aktiv fremfor å skulle lære noe i undervisningen.

Gjennom fagfornyningen av norsk skole har LK20 blitt til, dette som et mulig svar på de ulike utfordringene kroppsøvingfaget har møtt. I all hovedsak er læreplanene blitt endret slik at elevene skal kunne utvikle kompetansen som trengs på områder som i dag er ukjent. Å lære å lære blir dermed vesentlig i de nye læreplanene, dette for å kunne gi læring gjennom hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dybdelæring har blant annet kommet som et sentralt tema i overordnet del av læreplanen. Det skrives at en slik type læring innebærer å anvende ferdigheter og kunnskap på ulike måter, slik at elevene kan oppleve mestring gjennom faglige utfordringer individuelt og sammen med andre over tid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre har begrepet kroppslig læring fått en stor oppslutning i læreplanen for kroppsøvingfaget, der kroppslig læring defineres som allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsforståelse og stimulering til bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019).

På grunnlag av min oppfatning om at forståelsen for læring har endret seg, samt de overnevnte utfordringene og begrepets aktualitet i den gjeldende læreplanen, anser jeg læring som et viktig tema å belyse. I tillegg kan det se ut til at læring er et lite undersøkt område i kroppsøvingfaget i den norske skolen, og særlig med vekt på grunnskoleopplæringen. Dette kommer frem av en oversiktsstudie over empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving. Løndal et al. (2021) hevder at tidligere forskning knyttet til læring i faget omhandler smale tema knyttet til elevenes læringsprosesser, fysisk utvikling og motivasjonsforhold. Studien viser også til mangler av forskning på grunnskoleopplæringen, der mye av forskningen retter sitt fokus mot ungdomstrinnet. Det kan dermed tyde på at det er flere kunnskapshull som bør dekkes av hva angår læringsbegrepet i faget for grunnskoleopplæringen 1-7.trinn.

1.3 Problemstilling

I tråd med at samfunnet endrer seg, har også skolevirksomheten endret seg. Når jeg skulle komme frem til en problemstilling som danner hovedgrunnlag for denne studien, ble det derfor interessant å ta utgangspunkt i hvordan læreplandokumentene og kroppsøvingfaget påvirkes av de endringer og utfordringer som har funnet sted. Ved å ta utgangspunkt i de nevnte læreplanene, kan en dermed se på likheter og motsetninger av hva angår læringsbegrepet og hvordan dette fremstilles. Jeg har av denne grunn valgt å rette søkelys mot problemstillingen;

På hvilken måte fremstilles begrepet læring i læreplanene LK06 og LK20 for kroppsøving i grunnskoleopplæringen 1-7.trinn?

For å undersøke hvordan læringsbegrepet fremstilles i de nevnte styringsdokumentene LK06 og LK20, søker jeg informasjon om hvilke egenskaper og ferdigheter som

vektlegges i opplæringen, samt hvilken pedagogisk tilnærming styringsdokumentene har til disse. Videre blir det interessant å undersøke på hvilken måte de pedagogiske tilnærmingene til de ferdigheter og egenskaper som vektlegges, påvirker undervisningspraksis i skolen og elevenes læring i faget.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert inn i seks kapitler. I kapittel to vil jeg beskrive ulike teoretiske perspektiver som jeg anser som relevant for å kunne svare på min valgte problemstilling. Jeg kommer derfor til å presentere læreplanene LK06 og LK20, Goodlads perspektiv på en læreplanforståelse, samt ulike teoretiske perspektiver på læring i kroppsøvningsfaget. I kapittel tre kommer jeg til å ta for meg metoden jeg har valgt å benytte meg av i studien, hvorav en kvalitativ innholdsanalyse med en tematisk tilnærming er blitt benyttet. I kapittel fire vil funnene av analysen presenteres, dette med vekt på hvilken pedagogisk tilnærming læreplanene har til de ferdigheter og egenskaper som vektlegges. I kapittel fem vil dette diskuteres i lys av de teoretiske perspektivene som er beskrevet, og dermed svare på hvordan dette påvirker undervisningspraksis og elevenes læring i faget. I kapittel seks vil jeg komme med avsluttende refleksjoner rundt hvordan læring fremstilles i de valgte læreplandokumentene.

2.0 Teoretiske perspektiver

2.1 Læreplaner i kroppsøvingsfaget

Ettersom problemstillingen min tar utgangspunkt i styringsdokumentene LK06 og LK20 i kroppsøvingsfaget, ønsker jeg å presentere hvordan disse er strukturert. Videre ønsker jeg å gi en kort oppsummering av innholdet i de ulike delene jeg anser som relevant for denne studien.

2.1.1 Læreplanen i kroppsøving (KRO1-04)

Formålet i LK06 tar sikte på å være tydelig i innholdet av faget, og klargjør for kroppsøvingsfagets rammer og prinsipper (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det fremheves blant annet at kroppsøving skal være et allmenndannende fag, som inspirerer til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Undervisningen skal kunne gi mestring og mestringsglede, samt gi kunnskap om trening, kropp og helse. Samtidig oppfordres det til et bredt utvalg av aktiviteter, der elevene skal utvikle allsidighet. Sentralt i faget står bevegelseslek, allsidig idrett, fair play, dans, svømmedyktighet og friluftsliv. I tillegg belyses elevenes innsats, og hva dette har å si for å oppnå mål i faget. Innsats står også som grunnlag for vurdering i faget, samt at det er relevant å ta hensyn til elevenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 1).

Videre er læreplanen delt inn i hovedområder for faget, der disse viser til bevegelse i ulike bevegelsesmiljø, idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil. Aktivitet i ulike bevegelsesmiljø legger vekt på automatisering av grunnleggende ferdigheter i ulike miljø. Idrettsaktivitet omfatter et bredt utvalg av idrettsaktiviteter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter. Friluftsliv omhandler kompetanse om hva som kreves for å ferdes i naturen, samtidig som en skal kunne verdsette opphold i naturen. Trening og livsstil handler om på hvilken måte aktiviteter kan bidra til å påvirke helsa til hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2).

Kompetansemålene for 1-7.trinn, som er relevant for denne studien, er delt inn etter 4.trinn og 7.trinn. Kompetansemålene etter 4.trinn består av hovedområdet aktivitet i ulike bevegelsesmiljø. Kompetansemålene etter 7.trinn er delt inn i hovedområdene idrettsaktivitet og friluftsliv, og inneholder derfor mål knyttet til dette (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6-7).

2.1.2 Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05)

I motsetning til LK06 som inneholder formål og hovedområder, er LK20 delt inn i fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Fagets relevans og sentrale verdier viser til mange likheter med fagets formål i LK06. Til motsetning legges det større vekt på den sosiale kompetansen elevene skal inneha i den gjeldende læreplanen. Faget skal blant annet kunne bidra til at elevene skal praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Samtidig som at de skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfelleskap med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1).

Kjerneelementene legger hovedvekt på kroppslig læring og bevegelse, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel. Kroppslig læring og bevegelse legger vekt på at faget skal gi rom for kroppslig læring gjennom aktiviteter som preges av lek og øving. Der elevene skal utvikle allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og bevegelsesglede. Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter fokuserer på elevenes kompetanse i de sosiale egenskapene som vektlegges i faget.

Uteaktiviteter og naturferdsel fremhever bruken av nærmiljøet og utforsking av naturen gjennom ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Tverrfaglige temaer er delt inn i folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling. Folkehelse og livsmestring handler i all hovedsak om at faget skal fremme god psykisk og fysisk helse. Demokrati og medborgerskap vektlegger evnen til samspill gjennom medvirkning og medansvar fra elevene. Bærekraftig utvikling skal medvirke til elevenes forståelse av de valgene den enkelte tar, og hvilken betydning dette har for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Kompetansemålene i LK20 skiller seg fra kompetansemålene i LK06. I stedet for å dele målene inn etter 4.trinn og 7.trinn slik som LK06 har gjort, har LK20 valgt å dele det inn i kompetansemål etter 2.trinn, 4.trinn og 7.trinn. En annen motsetning er også at LK20 inneholder en vurderingsdel under hvert trinn for kompetansemålene, som omhandler underveisvurdering. Denne delen legger blant annet vekt på elevenes medvirkning i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samt at kompetansemålene ikke inneholder fokusområder som en kan se i LK06, som eksempelvis at kompetansemålene etter 7.trinn er delt inn i idrettsaktivitet og friluftsliv.

2.2 Teoretisk perspektiv på en læreplananalyse

Når en snakker om læreplanarbeid skal en ifølge Engelsen (2009) kunne ta utgangspunkt i en oppfatning om at læreplanen omfatter mer enn selve læreplandokumentet. Med andre ord kan en læreplan undersøkes fra ulike synsvinkler. Det kan f.eks. være seg at en er opptatt av hvordan læreplanene har blitt til, hva innholdet i selve læreplanen viser til, hvordan læreplanen bidrar til å påvirke lærernes og elevenes virksomhet, samt hvilke konsekvenser den kan ha for elevenes læring. Jeg anser det derfor som nyttig å anvende John L. Goodlad's (1979) læreplanforståelse, dette fordi det gir meg anledning til å undersøke og tolke læreplanene i kroppsøving på flere ulike nivåer.

2.2.1 Goodlad's læreplanforståelse

På bakgrunn av at læreplanen kan tolkes og analyseres på flere ulike måter, har Goodlad skissert fem ulike læreplannivåer (Goodlad et al., 1979);

Ideenes læreplan omhandler de ideene som blir fremmet gjennom debatt i skole, utdanning, undervisning og fag. Ideene som kommer frem kan i samfunnsmessig sammenheng rettes mot både filosofiske og ideologiske ideer, eller forhold som rettes mot næringsliv og arbeidsmarked. *Den formelle læreplanen* viser til selve læreplandokumentet. Eksempel på en slik plan er den gjeldende læreplanen LK20. *Den oppfattede læreplanen* handler om på hvilken måte læreplanen oppfattes og tolkes av lærere. Når læreplandokumentene leses av lærere, blir den tolket og analysert ut ifra de råd og retningslinjer planen viser til. Det er denne tolkningen som legger grunnlag for læreres planlegging, gjennomføring, tilrettelegging og vurdering i fagene. *Den operasjonaliserte læreplanen* omhandler hvordan undervisningspraksis gjennomføres innenfor læreplanens rammer og læreres oppfatning av disse i skolen. *Den erfarte læreplanen* handler i all hovedsak om elevenes og andres erfaringer og opplevelser av den praktiske undervisningen knyttet til læring og sosialisering.

Læreplanen åpner på denne måten opp for ulike tolkninger på flere nivåer, som videre resulterer i at den oppfattede læreplanen ikke er identisk for alle som blir berørt. Gundem (1990) skriver at selv om det samme læreplandokumentet vil bli benyttet som utgangspunkt, kan den planlagte og gjennomførte undervisningspraksisen vise til variasjon. Dette basert på faktorer knyttet til lærerens tolkning av læreplanen, samt faktorer knyttet til forutsetninger for faget, holdninger og rammefaktorer. På den samme

måten vil den erfarte læreplanen kunne oppleves forskjellig fra elev til elev, dette på grunn av ulike sosiokulturelle- og erfaringsbaserte bakgrunn.

2.3 Ulike læringsforståelser i kroppsøvningsfaget

Læring kan forstås gjennom flere perspektiver i kroppsøvningsfaget. En tradisjonell forståelse av læring i kroppsøvningsfaget avhenger ifølge Loftesnes et al. (2016) av elevenes aktive kognisjon. Læringen foregår på den måten at læreren i stor grad benytter seg av verbal instruksjon og tilbakemelding. Det er likevel viktig å påpeke at læringen i en kroppsøvningskontekst ikke utelukkende vil foregå på et individuelt og kognitivt plan. Læringen vil også foregå gjennom et sosialt samspill med andre, der eksempelvis medelever og lærer vil være til stede i undervisningen. En slik forståelse av læring kan derfor ses i lys av et sosialkognitivt læringsperspektiv, som vektlegger både de kognitive prosessene som deler av læringen og de sosiale aspektene som deler ved læringen (Olaussen, 2013).

Ifølge Loftesnes et al. (2016) kan retningen som har utfordret og står i kontrast til det tradisjonelle perspektivet på læring, i stor grad knyttes til eleven som et oppdagende og utforskende vesen. Et slikt perspektiv på læring kan anses som svært relevant for kroppsøvningsfaget i dag, hvor den helhetlige samhandlingen mellom individ, miljø og oppgave er avgjørende for elevens utvikling og læring i kroppsøvningsfaget (Newell, 1986). Innenfor en slik tilnærming til læring vil det økologiske perspektivet knyttet til Gibsons (1979) teorier om affordances, samt systemteorier som dynamisk systemteori stå som relevant.

I tråd med at samfunnet endrer seg, og har også læreplanene endret seg. Av den grunn ser jeg det som hensiktsmessig å presentere det tradisjonelle perspektivet på læring i kroppsøvningsfaget, samt et perspektiv på læring i kroppsøvningsfaget jeg mener er relevant for skolen i dag. Jeg har derfor valgt å legge vekt på Banduras perspektiv på observasjonslæring og mestringsforventning innenfor et sosialkognitivt perspektiv på læring. I tillegg har jeg valgt å legge vekt på dynamisk systemteori og det økologiske perspektivet tilknyttet Gibson's affordances.

2.3.1 Sosialkognitiv læring

Ifølge Olaussen (2013) forbindes sosial kognitiv teori først og fremst med Albert Bandura, der han gjennom sin forskningskarriere rettet søkelys mot hvordan vi mennesker lærer gjennom å observere i sosiale situasjoner, og hvordan våre oppfatninger påvirker motivasjon og læring. Olaussen (2013) hevder at Bandura ved første omgang benyttet seg av sosial læringsteori, nettopp fordi han anså det som viktig å studere hvordan mennesker lærer i sosiale situasjoner. Her anvendte han elementer fra det behavioristiske læringssynet, deriblant viktigheten av tilbakemeldinger. Videre viser Banduras forskning til at vi ikke bare lærer av egen erfaring, men også gjennom å observere andre ved ulike oppgaver. Ved å observere om andre lykkes eller mislykkes med en oppgave, vil kunne bidra til å påvirke en forventning om mestring. Denne forventningen kan sies å ligge på et kognitivt plan hos mennesket, noe som etter hvert fikk en stor plass i Banduras teoriutvikling. Fokuset ble dermed rettet mot kognitive faktorer som viser til hvilken betydning våre oppfatninger og vurderinger har for læring. Når en observerer, vil det f.eks. være viktig å være oppmerksom, huske observasjon, samt kunne fortolke de omgivelsene en befinner seg i og våre egne reaksjoner. Samspillet mellom de sosiale og kognitive faktorene utgjør dermed de grunnleggende prosessene i det teoretiske perspektivet, altså de gjensidige påvirkningsprosessene mellom person, situasjon og atferd.

2.3.1.1 Observasjonslæring

Ifølge Olaussen (2013) beskriver observasjonslæring hvordan samspillet mellom person, situasjon og atferd kommer frem. Observasjonslæring kan betegnes som modellering, der en lærer gjennom observasjon av andre i miljøet rundt seg. På denne måten kan elevene lære ferdigheter i en skolefaglig kontekst. Når en lærer f.eks. modellerer en oppgaveløsning, er demonstrasjonen ofte støttet av verbal instruksjon. Læreren forklarer gangen i oppgaven, begrunner hvorfor det skal gjøres slik, og viser på denne måten tankegangen i selve oppgaveløsningen (Schunk & Pajares, 2004). På denne måten krever læring gjennom observasjon aktiv kognisjon (Bandura, 1997).

Bandura (1997) viser til fire viktige faktorer for at observasjonslæring skal kunne skje; *Oppmerksomhet, hukommelse, evnen til å gjennomføre den observerte handlingen og motivasjon.*

Olaussen (2013) skriver at *oppmerksomhet* spiller en viktig rolle i å få med seg det som blir gjort av den som modellerer. I en kroppsovingskontekst kan det være mange forstyrrende elementer. Oppmerksomheten vil på denne måten være avgjørende for å kunne holde fokus. Videre påpeker Olaussen (2013) at *hukommelsen* spiller en sentral rolle i observasjonslæringen. Dette fordi en må kunne gjenoppta en handlingssekvens for å gjennomføre en bestemt bevegelsehandling. I dette tilfellet vil det ifølge Imsen (2014) være nødvendig å gjenta eller øve for å huske en handlingssekvens bedre. Olaussen (2013) skriver at en god *gjennomføring* forutsetter at en har hatt god oppmerksomhet og hukommelse for å kunne imitere den handlingen en har observert. Likevel kan det oppleves at en ikke får til handlingen slik en har opplevd den. Ved slike tilfeller kan det være nødvendig med veiledning fra læreren, samt øving for å lettere kunne gjennomføre. På grunn av at alt vi lærer ikke nødvendigvis kommer til uttrykk, hevder Imsen (2014) at *motivasjonen* vil spille en viktig rolle. Bandura (1997) understreker at egen forventning om mestring har stor betydning for elevens motivasjon. En slik mestringsforventning handler om ens egen tro på å kunne gjennomføre og handle gjennom en bestemt oppgave.

2.3.1.2 Mestringsforventning

Olaussen (2013) hevder at oppfatningen om egen kapasitet er avgjørende for om en lykkes eller mislykkes i en oppgave. Noe som betyr at vi velger aktiviteter vi forventer å kunne mestre. Det å ha en forventning om mestring vil dermed bli avgjørende for hvilke mål vi setter oss. Innsatsen en velger å legge i en oppgave, har også en sammenheng med hvor mye en forventer å mestre. Elever med høy forventning om mestring kan sies å lære mer enn elever med lav forventning om mestring. Det er dermed viktig at en har realistiske forventninger i forhold til hva en kommer til å mestre og ikke.

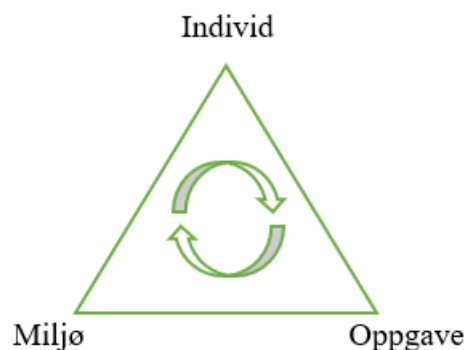
Bandura (1997) fremhever fire sentrale faktorer for hvordan et individ oppnår mestringsforventning: *Verbalt budskap, tidligere suksess, andres suksess og suksess gjennom arbeid i grupper.*

Ifølge Olaussen (2013) er *verbalt budskap* knyttet til tilbakemeldinger fra andre i miljøet. Det kan være seg en oppmuntring fra læreren, som «dette klarer du». En slik tilbakemelding vil kunne være nok til at eleven får troen på at en klarer å gjennomføre oppgaven. *Tidligere suksess* på et område kan bidra til at eleven opplever å gå til en ny og lignende oppgave med en forventning om å mestre. Har man en opplevelse av at en mestrer f.eks. ballspill på fritiden, vil dermed forventningen om å mestre ballspill i en skolesammenheng kunne øke. Videre skriver Olaussen (2013) at *andres suksess* eller nederlag vil kunne bidra til å øke eller minke egen forventning om egen mestring. Ved å

observere andre mestre en oppgave vil kunne bidra til å øke egen forventning om mestring. I et slikt tilfelle vil det være avgjørende å observere noen man i større grad kan sammenligne seg selv med. Det å se medelever streve med en oppgave for så klare den, kan virke mer motiverende enn når læreren modellerer. Ved *arbeid i grupper* har elever større grad av mestringsforventning enn når en arbeider alene. Effekten av mestringsforventning vil også økes når en lykkes i slike samarbeidssituasjoner.

2.3.2 Dynamisk systemteori

Ifølge Fjørtoft (2016) lærer elevene å forholde seg til et landskap, samt mestre ulike ytre påvirkninger og situasjoner gjennom fysisk aktivitet, kognitive prosesser og sosial handling. På denne måten vil læring alltid foregå i en dynamisk prosess, hvor samspillet mellom individ, oppgave og miljø har en gjensidig påvirkning på hverandre. Dette kan forklares gjennom dynamisk system teori, som viser til hvordan ulike faktorer påvirker hverandre og utgjør en helhet i læring av bevegelse. Figur 2 bearbeidet etter Newell's modell (1986) illustrer dette;



Figur 1: Dynamisk prosess: basert på samspillet mellom individ, oppgave og miljø.

Øverst i modellen finner en individet. Fjørtoft skriver (2016) at dette viser til hvilken måte individet oppfatter og tar i bruk de mulighetene et fysisk miljø har å tilby. Dette avhenger av individets kognitive og biologiske forutsetninger, samt tidligere erfaringer. Miljøet viser til de bevegelsesmuligheter omgivelsene har å tilby, videre viser oppgaven til den bevegelsesløsningen individet velger å benytte.

Ifølge Newell (1986) utvikles bevegelser gjennom interaksjon mellom ulike «constraints», som finnes både i individet, oppgaven og miljøet. Constraints kan defineres som «alle forhold som er med på å redusere eller begrense antall frihetsgrader (bevegelsesmuligheter) i en bevegelse» (Sigmundsson & Pedersen, 2000). Ifølge Haga et al. (2016) vil det si at ulike constraints i noen sammenhenger kan begrense visse bevegelser og bevegelsesatferd, samtidig som at de kan legge til rette for ulike bevegelser i andre situasjoner. En slik prosess kalles for selvorganisering. Ut ifra et dynamisk systemperspektiv vil det ifølge Haga og Sigmundsson (2013) bety at all motorisk atferd vil være et resultat av en slik selvorganisering. På denne måten har man en forståelse om at ferdige bevegelser ikke ligger lagret i hjernen og kan hentes frem når det trengs. Individuelle constraints viser ifølge (Newell, 1986) til strukturelle faktorer, som f.eks. viser til muskelstyrke, høyde og vekt. Eller det kan gjelde funksjonelle faktorer relatert til atferd, som f.eks. viser til en persons motivasjon, konsentrasjon, frykt eller tidligere erfaringer. Faktorer i miljøet finner man utenfor kroppen, og kan gjelde både fysiske og sosiokulturelle faktorer. Fysiske faktorer kan knyttes til tyngdekraft, underlag og temperatur. Sosiokulturelle faktorer kan knyttes til f.eks. sosiale verdier og familieforhold. Samtidig kan det ligge visse føringer i selve oppgaven som blir gitt, det

kan f.eks. være seg regler og mål tilknyttet aktiviteten. På denne måten vil oppgaven legge føringer for hvordan aktiviteten skal gjennomføres.

Et viktig poeng ved dynamisk systemteori er at læring av nye bevegelser og ferdigheter ikke skal imiterer et sluttresultat. Teorien tar heller sikte på å skape forandringer i oppgaven og miljøet, som videre fører i retning av målet (Williams og Cumming, 2012). Med et slikt utgangspunkt, vil derfor lærerens rolle innebære å hjelpe elevene på veien til å oppdage funksjonelle og individuelle handlingsmuligheter som skapes i kroppsvingstimen (Loftesnes et al., 2016).

2.3.3 Gibson's teori om affordances

Ifølge Fjørtoft (2016) lærer barn ulike bevegelser gjennom å utforske ulike miljø og omgivelser. Læring er nødvendigvis ikke bare et resultat av fysisk utvikling, det kan også skje gjennom en prosess bestående av utforsking av ulike aktiviteter i ulike miljø. En slik tilnærming til læring kan ses i sammenheng med Gibsons teori om «affordances». Gibson (1979) presenterte sin teori om «affordances» som en økologisk tilnærming til å skulle tolke omgivelsene og ta dem i bruk.

Ifølge Gibson (1979) kan begrepet «affordances» betegnes som de egenskaper og muligheter miljøet har å tilby individet. Gibson la vekt på at det er en tydelig sammenheng mellom det perseptuelle systemet og det motoriske systemet, som viser til hvordan individet oppfatter omgivelsene, og hvordan en bruker det. Ifølge Fjørtoft (2016) kan barn registrere elementer i et miljø og videre tolke hva disse elementene kan gi av funksjoner. Det kan f.eks. være seg at små steiner brukes til å gripe eller kaste, store tre inviterer til klatring, gressletter kan innby til lekaktiviteter. Slik som Gibson (1979) forklarer det, er dette affordances som bidrar til at gjenstander i omgivelsene blir manipulerbare og dermed tilbyr ulike muligheter. Snø er et eksempel på en affordance som kan tilby barn mange muligheter til å utforske ulik bevegelsesatferd. Det kan være seg at snøen inviterer til snøballkasting, gå på skøyter eller ski, bygge snøborg, ake, lage labyrint. Når et individ plukker opp informasjon om miljøet, vil det ifølge Gibson (1979) foregå som en kontinuerlig prosess. Det handler om å oppfatte og være oppmerksom på overflatene av miljøet og av seg selv. Det kan være seg at den samme gjenstanden i et miljø tilbyr individet en bevegelsesatferd ved en anledning, og en annen bevegelsesatferd ved en annen anledning. En slik forståelse av læring viser til samspillet mellom individet og miljøet, og de oppgavene som utføres.

3.0 Metode

Å benytte seg av en metode betyr ifølge Johannessen et al. (2016) at en følger en bestemt retning mot et mål. I startfasen av et slikt forskningsprosjekt handler det om å omsette en idé til et overordnet tema, som til slutt tilspisses til en problemstilling. Det ble tidlig i prosessen avklart at denne studien hadde et ønske om å gå i dybden på temaet læring, og hvordan læring fremstilles i styringsdokumentene LK06 og LK20 for kroppsøving. Dette basert på min oppfatning om at forståelsen av læring har endret seg fra Kunnskapsløftet i 2006 til fagfornyningen av norsk skole i 2020. For å undersøke hvordan læring fremstilles, ønsker jeg med denne studien å se på hvilke ferdigheter og egenskaper som vektlegges i opplæringa for grunnskolen, og dermed se på hvilken pedagogisk tilnærming styringsdokumentene har til disse. Videre blir det interessant å se på hvilken måte den pedagogiske tilnærmingen til de ferdigheter og egenskaper som vektlegges, påvirker undervisningspraksis og elevenes læring.

3.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Ifølge Grønmo (2016) er det vanlig å ta sikte på en innholdsanalyse når en skal ta utgangspunkt i datamateriale basert på dokumenter. En innholdsanalyse innebærer en systematisk gjennomgang av dokumenter, som tar sikte på kategorisering av innholdet, samt registrering av data relevant for den valgte problemstillingen. I prinsippet kan en slik innholdsanalyse benyttes på alle typer dokumenter. Med studiens problemstilling tatt i betraktning, ble det en selvfølge å skulle ta utgangspunkt i styringsdokumentene LK06 og LK20 i kroppsøving, dette fordi jeg ønsker å undersøke hvordan læringsbegrepet fremstilles i disse. Når det kommer til data basert på dokumenter, skriver Grønmo (2016) at det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse. Ved hjelp av kvantitativ metode skriver Postholm og Jacobsen (2018) at enheter og informasjon «tvinges» inn i forhåndsdefinerte kategorier, slik at en gjør det mulig å standardisere informasjon i form av tall. I motsetning tar kvalitativ metode sikte på å forstå og beskrive «den andre», der utvikling av kategorier ofte er et resultat av selve analysen (Grønmo, 2016). På grunnlag av at jeg ikke hadde noen forhåndsbestemte kategorier å gå etter, falt valget på en kvalitativ innholdsanalyse. Dette fordi hensikten med studien er å tolke gjennom søken om å forstå, samt beskrive hvordan læringsbegrepet fremstilles i læreplanene for kroppsøving.

Johannessen et al. (2016) hevder at det finnes ulike strategier en kan benytte seg av innenfor en kvalitativ innholdsanalyse. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ innholdsanalyse med en tematisk tilnærming i denne studien. Ved å velge en tematisk analyse, argumenterer Braun og Clarke (2006) for at en av fordelene er dens fleksibilitet. Dette på grunn av at den stiller seg selvstendig fra valg av teori og epistemologisk ståsted. For min del har dette vært et avgjørende kriterium på grunn av at teori og epistemologisk ståsted har blitt til underveis i studien. Videre har jeg sett fordelene med en slik tilnærming til analysen på bakgrunn av dens funksjon til å kunne gi en rik, men samtidig detaljert mengde datamateriale.

På bakgrunn av en slik analyseform vil læringsbegrepet i læreplanene bli sett gjennom et hermeneutisk perspektiv. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at man gjennom hermeneutikken prøver å forstå meningsperspektivet til de som uttrykker seg. Fortolkningen av læreplanene vil ifølge Grønmo (2016) ikke bare basere seg på forståelsen som dannes underveis i studien, men også baseres på for-forståelsen jeg som forsker har til læreplanene. Samtidig er det viktig å forstå at læreplanen inngår i en del av en mer omfattende helhet, og dermed ikke kan forstås uavhengig av den helheten

den inngår i. En slik pendling hvor en skaper mening og forståelse utgjør kjernen i prosessen til den hermeneutiske sirkel.

3.2 Utvalg av dokumenter

For å kunne svare på studiens problemsstilling er utvalget av dokumenter av stor betydning (Grønmo, 2016). Å ta utgangspunkt i LK06 som grunnlag for innsamling av datamateriale, har jeg sett på som interessant grunnet læreplanens overgang fra læringsmål i L97, til kompetansemål i LK06. Tidligere læreplan (L97) har vært preget av læringsmål knyttet til en mer generell kunnskapsutvikling, selvforståelse og identitetsvekst (Lyngstad, 2020). Kompetansemålene i LK06 har i større grad vektlagt ferdigheter og egenskaper basert på standarder i idrettslige praksiser, samt hvor testing av målbare prestasjoner i ulike idrettsaktiviteter har blitt benyttet (Arnesen et al., 2013). Ifølge Lyngstad (2019) opplevde elevene et prestasjonspress på grunn av idrettsdiskursen som ble fremmet i læreplanen. Dette kom som et resultat av at innsats ble fjernet som en del av vurderingsgrunnlaget i LK06. Noe som har bidratt til å skapet et brudd fra tidligere læreplaner. Til tross for at innsats som vurderingsgrunnlag kom tilbake igjen gjennom revideringen av læreplanen i 2012, peker tidligere forskning på at faget i stor grad inneholder en tradisjonell tilnærming til undervisningen (Standal et al., 2020). Dette, sammen med at aktiveringsdiskursen i kroppsøvfingsfaget kan sies å bli brukt som rettesnor for undervisningen, kan reise bekymring rundt om læringsaspektet ved undervisningen forsvinner (Lyngstad et al., 2020).

Videre har jeg valgt å ta utgangspunkt i LK20 som grunnlag for innsamling av datamaterialet. Dette bunner i at LK20 er den gjeldende læreplanen i dag, men også fordi jeg har en oppfattelse om at forståelsen av læringsbegrepet har endret seg. Dette kommer frem gjennom f.eks. begrepet kroppslig læring, som har fått en stor plass i den nye og gjeldende læreplanen. Faget skal nå legge til rette for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Der kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsførståelse og stimulering til bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Ved gjennomgang av dokumentene har jeg bevisst valgt å rette fokus mot 1-7.trinn, dette grunnet min utdanning som grunnskolelærer, samt mangel på tidligere forskning innenfor denne gruppen. Videre er det verdt å nevne at overordnet del av læreplanene ikke ble en del av datamaterialet. Det jeg derimot har valgt å rette fokus mot i LK06, er de delene som omhandler fagets formål, hovedområder og kompetansemål knyttet til 1-7.trinn. I LK20 har jeg valgt å se på de delene som omhandler fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer og tverrfaglige temaer. I tillegg har kompetansemålene for 1-7.trinn og vurderinger for faget vært av relevans.

3.3 Tematisk analyse

Den temaanalytiske tilnærmingen blir brukt for å identifisere, analysere, samt finne mønster innenfor kvalitative data. Hva som vokser frem av tema i analysen bør representere et nivå av mønster eller mening i sammenheng med studiens problemstilling. I en tematisk analyse må derfor en rekke valg diskuteres og vurderes før selve analysen av datamaterialet begynner (Braun & Clarke, 2006).

Ifølge Braun og Clarke (2006) er det to hovedretninger som skiller seg fra hverandre, og benyttes for å analysere de temaene som kommer frem av datamaterialet i en tematisk analyse - induktiv og deduktiv tilnærming. Ved en induktiv tilnærming til analysen vil de identifiserte temaene ha liten sammenheng med forskerens teoretiske ståsted for området. En induktiv analyse er derfor en prosess hvor en koder datamaterialet uten å ta

hensyn til forskerens analytiske forforståelse. En kan dermed si at en slik tilnærming til analysen er datadrevet. I motsetning, har en deduktiv tilnærming til analysen en tendens til å være drevet av forskerens teoretiske ståsted for området. Denne formen for tematisk analyse kan gi en mindre rik redegjørelse av datamaterialet generelt, men en mer detaljert beskrivelse av enkelte aspekter ved datamaterialet. I forbindelse med denne studien har jeg valgt å se analysen som en dynamisk prosess, der jeg tar utgangspunkt i både en deduktiv og induktiv tilnærming. Som lærerstudent har jeg møtt læringsbegrepet opptil flere ganger under utdanning, og hvordan en definerer begrepet vil kunne variere fra kontekst, tid og kultur det brukes i. En kan dermed si at jeg starter med en viss form for generell teoretisk forståelse for begrepet læring. Samtidig er jeg åpen for at styringsdokumentene selv kan avdekke hvordan læring fremstilles. Dette vil dermed kunne bidra til en dypere forståelse av datamaterialet.

I en tematisk analyse er det annet spørsmål som er viktig å adressere, dette omhandler hvilket «nivå» en ønsker å danne temaene ut ifra. Braun og Clarke (2006) deler disse nivåene inn i semantisk og latent nivå. Ved bruk av en semantisk tilnærming tolker ikke forskeren det som blir skrevet, men identifiserer tema ved det som uttrykkes eksplisitt i dokumentene. I motsetning, fokuserer en latent tilnærming på å undersøke underliggende antakelser, ideer og meninger, og innebærer dermed et tolkningsarbeid. I min studie har jeg sett det som hensiktsmessig å kunne identifisere tema gjennom å se på hvilke ferdigheter og egenskaper som vektlegges og uttrykkes eksplisitt i de utvalgte styringsdokumentene. Samtidig skal jeg gjøre et tolkningsarbeid ved å undersøke hvilken pedagogisk tilnærming styringsdokumentene har til de ferdigheter og egenskaper som vektlegges, og på denne måten kunne forklare hvordan læringsbegrepet fremstilles.

3.3.1 Braun og Clarks seks faser i en tematisk analyse

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tematisk analyse basert på Braun og Clarks (2006) forståelse, og vil i denne delen gjøre rede for de seks fasene til analysen. Jeg ønsker å gjøre rede for hva de ulike fasene i en tematisk analyse innebærer, samt gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt underveis i analysen og forklare hvorfor. Videre vil jeg påpeke at analysen ikke har foregått som en lineær prosess, men at jeg i stedet har beveget meg frem og tilbake etter behov, gjennom fasene.

Fase 1

Ifølge Braun og Clark (2006) handler første fase om å gjøre seg kjent med datamaterialet. I denne fasen ble datamaterialet jeg ønsket å benytte meg av skrevet ut, slik at jeg underveis i lesingen kunne markere de delene jeg fant som mest treffende i henhold til problemstillingen. På denne måten fikk jeg luket ut deler av dokumentene, og kunne dermed systematisere hvilke deler jeg ønsket å rette oppmerksomhet mot i styringsdokumentene. Jeg fant på denne måten ut at jeg ønsket å rette fokus mot formål og hovedområder i LK06, og fagrelevans og sentrale verdier, samt kjerneelementer, tverrfaglige tema og underveisvurdering i LK20. Et felles fokusområde rettet mot begge dokumentene ble kompetansemålene fra 1-7.trinn, knyttet til fysiske ferdigheter i dans, idrettsaktivitet, ulike bevegelsesaktiviteter, friluftsliv og svømming.

Fase 2

Den andre fasen starter etter å ha lest og satt seg inn i datamaterialet, der en har frembrakt en liste med ideer om hvilke deler av dataen som kan gi nødvendig informasjon i forhold til studiens problemstilling. Her vil det derfor være naturlig å starte en kodeprosess, der denne prosessen innebærer å fange opp tema som representerer et visst mønster eller ideer innenfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Selve kodingsprosessen besto av en semantisk tilnærming til analysen, dette ved å undersøke

hvilke ferdigheter og egenskaper som kommer frem eksplisitt i læreplandokumentene. Ved første gjennomgang av dokumentene, rettet jeg fokus mot kompetansemålene etter 4.trinn i LK06 og målene for 2. og 4.trinn i LK20. De kompetansemålene for opplæringen jeg mente var knyttet til ulike bevegelsesaktiviteter, idrettsaktivitet og dans ble markert i gul farge, kompetansemål knyttet til svømming ble markert i rosa farge og kompetansemålene knyttet til friluftsliv ble markert i grønn farge. Videre gjentok jeg samme prosess, bare med fokus rettet mot kompetansemålene for 7.trinn. For å systematisere og enklere anvende de ulike markeringene senere i analysen, ble kompetansemålene med lik farge satt inn i en tabell i Word. Der tabellen skilte mellom kompetansemålene fra LK06 og LK20.

Fase 3

I denne fasen rettes arbeidet mot å identifisere mulige temaer ut ifra de ulike kodene som ble dannet i forrige fase (Braun & Clarke, 2006). Ved hjelp av å trekke sammenligninger som viser til likheter og motsetninger mellom de ulike kodene, kunne jeg begynne å danne meg ideer om hvilke temaer som virket interessant å belyse. Denne fasen besto av en latent tilnærming til analysen, hvor tabellene som ble laget i fase 2 ble skrevet ut og undersøkt for underliggende meninger og antakelser.

Etter første lesing av tabellene kunne jeg identifisere flere motsetninger i form av hvilken pedagogisk tilnærming kompetansemålene har til de ferdigheter og egenskaper som vektlegges i de ulike dokumentene. Ved å ta utgangspunkt i noen av kompetansemålene i LK06, vil en kunne se hvilken pedagogisk tilnærming som er blitt brukt (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6);

«Eleven skal kunne avlevere, ta imot og leke med ulike balltyper og være med i enkle ballspill».

«Eleven skal kunne *utføre* grunnleggende bevegelser som å krype, gå, springe, hinke, satse, lande, vende og rulle i fri utfoldelse og organiserte aktiviteter».

«Eleven skal kunne *bruke* småredskaper og apparater fra tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter».

«Eleven skal kunne *bruke* ski og skøyter der det ligger til rette for det».

«Eleven skal kunne *følge* enkle regler og prinsipper for samhandling og samspill og respektere resultatene».

Ved at eleven skal kunne lære seg spesifikke ferdigheter kan tolkes dithen at LK06 i større grad legger vekt på hva eleven skal kunne oppnå ved målene. Det blir på den måten rettet fokus mot selve resultatet i oppgaven, altså det å f.eks. kunne ta imot en ball. I kontrast til dette er kompetansemålene i LK20 utformet på en slik måte at elevene skal kunne oppnå mål gjennom å *utforske* og *øve*. Dette kan f.eks. se av kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6);

«Elevene skal kunne *øve* på å avlevere, ta imot og leke med ulike balltyper og være med i enkle ballspill».

«Elevene skal *øve* på å bruke basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktiviteter».

«Eleven skal kunne *utforske* og gjennomføre grunnleggende bevegelser, som å krype, gå, springe, hinke, satse, lande, vende og rulle i ulike miljøer ut fra egne forutsetninger».

«Eleven skal kunne bruke kroppen til å *utforske* aktiviteter og utvikle grunnleggende bevegelser, alene og sammen med andre».

LK20 fokuserer i større grad på selve prosessen knyttet til hvordan eleven skal kunne oppnå målet, der denne prosessen består av øving av ulike bevegelsesmuligheter. Samtidig er det fokus på at elevene skal kunne utforske ulike aktiviteter og bevegelser. Av den grunn har jeg kommet frem til temaet: Fra resultat til øvingsprosess.

Etter en ny gjennomgang av tabellene, ble et annet interessant funn identifisert. LK20 viser i større grad til å ha kompetansemål knyttet til sosiale egenskaper enn det LK06 har. Dette bidro til å reise spørsmål rundt om det kan være noen forskjell på den individuelle læringen og den sosiale læringen i de ulike dokumentene, og om det legges større vekt på det ene eller det andre i de ulike dokumentene. En midlertidig tanke ble til om at LK06 i større grad vektlegger individuell læring fremfor sosial læring, og motsatt i LK20. Av den grunn har temaet «fra individ til læringsfellesskap» blitt til.

Fase 4

I denne fasen skriver Braun og Clark (2006) at arbeidet retter seg mot å gå gjennom de temaene som har blitt utarbeidet, er det nok informasjon til å støtte de ulike temaene, kan noe av det kobles sammen? I denne fasen ble to nye tabeller lagt inn i Word, der de to overordnede temaene ble brukt som overskrifter; Fra resultat til øvingsprosess og fra individ til sosial læring. Videre la jeg kompetansemålene fra tabellen som ble laget i fase 2 inn under temaet jeg tolket som passende for målet.

For å kunne underbygge den informasjonen jeg allerede hadde, ble det interessant å se på andre deler av læreplandokumentene. Ved første gjennomgang av formål og hovedområder for LK06, ble utsagn som kunne knyttes opp mot selve resultatet og øvingsprosessen markert. Ved andre gjennomgang ble deler som kunne knyttes opp mot individ og læringsfellesskap markert. Den samme prosessen ble deretter gjentatt i LK20, der fagrelevans og sentrale verdier, samt kjerneelementer, tverrfaglige temaer og underveisvurdering ble undersøkt. Dette ble også undersøkt i to omganger slik at jeg kunne hente informasjon om de to overnevnte temaene.

Fase 5

På dette tidspunktet i analysen handler prosessen om å definere og avgrense de temaene en ønsker å presentere for analysen. Her handler det om å identifisere essensen av hva hvert tema handler om, samt bestemme hvilket aspekt av datamaterialet hvert tema fanger opp (Braun & Clark, 2006). I denne fasen ble det på nytt interessant å se på likheter og motsetninger i hvordan den pedagogiske tilnærmingen til læring blir uttrykt gjennom de egenskaper og ferdigheter som vektlegges. Og dermed videre se på hvordan læringsbegrepet endres i de to ulike læreplandokumentene.

Fase 6

Den siste fasen i en tematisk analyse innebærer å rapportere funnene som har blitt gjort i selve analysen. Her er det viktig at analysen gir en kortfattet, sammenhengende og ikke-repeterende redegjørelse for den informasjonen som har blitt hentet ut av datamaterialet (Braun & Clark, 2006). Disse funnene vil bli presentert i neste kapittel av denne studien.

3.4 Kvalitetssikring

For å kunne sikre studiens kvalitet må en som forsker reflektere over ulike forhold. Hvilke begrensninger er knyttet til egen forskning, og på hvilken måte kan gjennomførelsen av selve studien ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne

delen av oppgaven vil jeg derfor gjøre rede for studiens troverdighet, transparens og overførbarhet.

3.4.1 Studiens troverdighet

Ifølge Grønmo (2016) vil troverdighet innenfor kvalitative studier innebære at de empiriske funnene som presenteres, er basert på data om faktiske forhold. Datamaterialet kan ikke sies å være troverdig dersom forskningsprosessen kun baseres på forskerens rent subjektive skjønn eller tilfeldige omstendigheter. Troverdigheten forutsetter dermed at datamaterialet utføres på en systematisk måte, og står i samsvar med allerede etablerte fremgangsmåter i metoden som benyttes. Ved å vurdere troverdigheten til denne studien har jeg måttet reflektere over egen påvirkning til studien, samt gjort forskningsprosessen synlig for andre lesere. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) innebærer dette å presentere studiens kontekst, om noe informasjon har uteblitt og om det viktigste er registrert.

Gjennom en forskningsprosess er det viktig at en som forsker ikke lar seg lede til å samle inn datamateriale som støtter egne tanker og meninger (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom denne studien hvor læreplanene i kroppsøving har fungert som hovedkilde til innsamling av datamateriale, har det vært viktig for meg å stille meg så objektiv til dokumentene som overhodet mulig. Likevel er det mye som kan tyde på at egne antakelser vil prege studien i noen grad. Som student ved grunnskolelærerutdanningen (1-7), og vikarlærer i skolen, har jeg hatt et forhold til læreplanene gjennom flere år. Noe som kan ses på som en svakhet, nettopp fordi jeg har fått mulighet til å opparbeide meg egne tanker rundt dokumentene. I tillegg har jeg blitt eksponert for tanker og meninger rundt læreplanene av både kollegaer, medstudenter, lærere i studiet og tidligere forskning. På en annen side kan det bli sett på som en styrke, dette på grunn av at jeg har god kjennskap til dokumentene på feltet, og i større grad evner å trekke frem relevant informasjon.

Videre vil jeg få frem viktigheten av at forskning kun representerer et utsnitt av virkeligheten. Ved en kvalitativ innholdsanalyse rettes fokus mot valgte dokumenter som hovedkilde til innsamling av datamateriale. I den forbindelse kan en som forsker utelate eller overse relevant innhold. Det finnes dermed ingen garanti for at kildene jeg har valgt å benytte meg av, er de som gir mest informasjon. For at studiens troverdighet skal øke, bør flere kompetente personer analysere datamaterialet, dette for å sikre om en har registrert det viktigste gjennom tolkningsprosessen (Johannessen et al., 2016). I denne studien har analysen av datamaterialet blitt foretatt av meg, med noe hjelp fra veileder. Dokumentene har på en måte blitt sett gjennom flere forskerøyne. Det er likevel verdt å nevne at det er jeg som i all hovedsak har stått for selve tolkningen gjennom analysen. Dette kan ses på som en svakhet ved studien, ettersom det ikke har blitt foretatt to uavhengige tolkningsprosesser, kun veiledning gjennom egen analyseprosess.

For å registrere det viktigste ved en studie, er en ifølge Postholm og Jacobsen (2018) avhengig av hjelpemidler. Ved å ta utgangspunkt i offentlige styringsdokumenter som LK06 og LK20 i kroppsøvingsfaget, kan de samme dokumentene gjennomgås flere ganger ved ulike tidspunkter. Ved hjelp av en kvalitativ innholdsanalyse med en tematisk tilnærming kan f.eks. tekstutsnittene som allerede har blitt kodet og kommentert, vurderes på nytt og på nytt. Læring som fenomen vil på denne måten ikke endres, men derfor holdes stabilt over tid, noe som øker troverdigheten til denne studien.

3.4.2 Overførbarhet

Postholm og Jacobsen (2018) skriver at overførbarhet handler om i hvilken grad funnene fra en kontekst kan generaliseres til andre kontekster. I denne studien tar funnene utgangspunkt i hvordan læringsbegrepet fremstilles i offentlige styringsdokumenter som LK06 og LK20 i kroppsøvfingsfaget, med hovedfokus på 1-7.trinn. Ettersom dette er styringsdokumenter tilknyttet alle i en relasjon til skolen, vil denne studien kunne ha overføringsverdi for flere. Særlig vil denne studien være gjeldende for kroppsøvfingslærere på 1-7.trinn, men også andre som har en interesse for skolevirksomheten. Dette fordi det kommer frem av forskning at læring er et lite undersøkt område i forbindelse med det norske kroppsøvfingsfaget. Funnene i denne studien kan dermed bidra til å gi kunnskap og forståelse om hvilke egenskaper og ferdigheter som kan komme frem av begrepet, og på hvilken måte dette kan påvirke undervisningspraksis og elevenes læring i faget.

3.4.3 Transparens

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) vil overførbarheten til studien styrkes ved hjelp av at forskeren skriver metoden slik at leseren blir invitert inn i forskningsprosessen, dette for å gjøre arbeidet transparent. I denne studien har det blitt vist åpenhet for alle valg som er tatt i forbindelse med forskningsprosessen. Disse har blitt beskrevet og redegjort for i dette kapitlet av studien.

3.5 Ethiske avveininger

Som forsker står en ovenfor flere etiske retningslinjer og valg. I denne studien har jeg vurdert de gjeldende etiske retningslinjene ut ifra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Jeg velger videre å ikke gå inn på dette, da denne studien baserer seg på offentlige styringsdokumenter, og dermed ikke berører andre forskningsdeltakere eller sårbare grupper.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene som ble gjort av den tematiske analysen. Disse funnene skal belyse hvordan begrepet læring fremstilles i de utvalgte dokumentene. Funnene er delt inn i to hovedkategorier; Fra resultat til øvingsprosess og fra individ til læringsfellesskap.

4.1 Fra resultat til øvingsprosess

Den pedagogiske tilnærmingen til hvordan elevene skal oppnå målene i opplæringa i LK06, kan fremstilles som noe tvetydig i formål og hovedområde for læreplanen. I formålet av faget skrives det blant annet at opplæringen skal ta vare på tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter, men også stimulere til *eksperimentering* og *kreativ utfoldelse* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.1). Dette kommer også frem av hovedområdet «idrettsaktivitet» der organisert aktivitet, fri aktivitet og *eksperimentering* står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.2). Samtidig skal opplæringen gi mestring og livslangbevegelsesglede ut ifra *egne forutsetninger* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.1). I kontrast til dette fremheves det i hovedområdet «aktivitet i ulike bevegelsesmiljø» at utvikling av grunnleggende bevegelser skal skje gjennom *automatisering* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Samtidig som det fremheves i hovedområdet for «idrettsaktivitet» at elevene skal «delta i og framføre ulike danser, både egenproduserte danser og danser fra ulike kulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.2)

På den ene siden kan det se ut til at faget skal gi rom for kreativ utfoldelse og eksperimentering av ulike bevegelsesmuligheter, basert på elevens egne forutsetninger. Noe som kan argumenteres for å være relatert til prosessen som foregår på veien til å oppnå målet. Dette kommer også frem i et av kompetansemålene i læreplandokumentet, der eleven skal kunne: «Utforske, leke og uttrykke seg med bevegelser til ulike rytmer og musikk» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.6). I dette tilfellet er det fokus på selve øvingsprosessen, der eleven gjennom å utforske og leke skal kunne uttrykke seg med bevegelser til ulike rytmer og musikk. På en annen side er det fokus på deltakelse i og framføring av ulike type danser. Dette viser til at faget vektlegger et ferdig resultat når det kommer til dans i faget.

Samtidig vil utvikling av grunnleggende bevegelser gjennom automatisering kunne ses i sammenheng med et ferdig resultat. Dette fordi en gjennom automatisering ønsker å få frem en bestemt handling eller et ønsket resultat. Dette ser også ut til å prege kompetansemålene i læreplandokumentet i stor grad:

Tabell 1: Kompetansemål i LK06 knyttet til resultatet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6-7).

Kompetansemål etter 4.trinn
<ul style="list-style-type: none">- Avlevere, ta imot og leke med ulike balltyper og være med i enkle ballspill.- Bruke småredskaper og apparater fra tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter.- Bruke ski- og skøyter der det ligger til rette for det.- Være svømmedyktig ved å falle ut på dypt vann, svømme 100 meter på magen, og underveis dykke ned og hente en gjenstand med hende, stoppe og hvilke i 3 minutter (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land.

- Være med i sangleker og enkle danser fra ulike kulturer.
- Forklare hva personlig hygiene har å si for egen og andres helse og trivsel
- Bruke klær, utstyr og enkle bruksredskaper for å oppholde seg i naturen på en trygg og funksjonell måte.
- Følge trafikkregler for fotgjengere og syklist.

Kompetansemål etter 7.trinn

- Bruke grunnleggende bevegelsesmønster og teknikker i noen individuelle idretter, noen utvalgte lagidretter og i alternative bevegelsesaktiviteter.
- Følge enkle regler og prinsipp for samhandling og samspill og respektere resultatene.
- Praktisere ski- og skøyteteknikker der det ligger til rette for det.
- Utføre grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen, på siden, under vann, og kunne berge seg selv.
- Orienter seg ved hjelp av kart i kjent terreng.
- Utføre enkel førstehjelp.

Eleven skal kunne følge, utføre og praktisere spesifikke teknikker og bevegelsesmønster, samt bruke spesifikke verktøy i kroppsøvningsfaget. Kompetansemålene er på den måten orientert mot selve resultatet. Til tross for at læreplandokumentet vektlegger eksperimentering og kreativ utfoldelse, kommer dette i liten grad til syne i selve målene for opplæringen. Det er også kun en liten del av fagets formål og hovedområde som retter seg mot eksperimentering og kreativ utfoldelse. Av den grunn kan en derfor argumentere for at læreplanen i stor grad er rettet mot selve resultatet.

Fra å gå fra et fokus rettet mot resultatet i LK06, fremmer LK20 i større grad øvningsprosessen i faget. Dette kan sees som en rød tråd gjennom hele læreplandokumentet. Under fagrelevans og sentrale verdier i læreplandokumentet, heter det at faget skal gi elevene mulighet til å praktisere og *reflektere* over blant annet samspill. I tillegg fremmer kroppsøving *kritisk tenking* omkring kroppsidealiser som virker inn på selvfølelse, helse, trening og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.1). Dette kommer også frem av kjerneelementet «kroppslig læring og bevegelse»: «Elevene *utforsker* egen identitet og eget selvbilde, og *reflekterer* og *tenker kritisk* om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Det at elevene skal kunne utforske, reflektere og ha evnen til kritisk tenking kan relateres til øvningsprosessen.

I fagets tverrfaglige tema «demokrati og medborgerskap heter det at faget skal gi rom for å *øve* opp kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det at eleven skal kunne utforske egen selvidentitet og selvbilde, samt reflektere over og *øve* opp kritisk tenking, bygger opp mot selve prosessen i elevens selvutvikling i faget. Videre skrives det i fagrelevans og verdier at faget skal stimulere til *eksperimentering* og *kreativ utfoldelse* i alternative bevegelsesformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.1). Samtidig kommer det frem av fagets kjerneelement «bevegelse og kroppslig læring» at: «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og *øving* i friluftsliv, dans, idrettsaktivitet og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Både eksperimentering og kreativ utfoldelse, samt øving knyttet til de ulike bevegelsesoppgavene, vil kunne knyttes opp mot prosessen mot å nå målet av de

ferdigheter og egenskaper som vektlegges. Dette istedenfor å fokusere på selve resultatet av oppgaven. Dette kommer også til syne flere steder i læreplandokumentet. I kjerneelementet «uteaktiviteter og naturferdsel» heter at eleven skal kunne *utforske* naturen gjennom varierte uteaktiviteter til ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Gjennom det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» skal faget medvirke til *forståelse* av de valgene den enkelte tar, og hvilken betydning og konsekvenser dette har for bærekraftig utvikling og vern på jorda (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Gjennom å utføre ulike uteaktiviteter, skal elevene gjennom en prosess bestående av utforsking i naturen. Faget medvirker også til at elevene skal oppnå en forståelse av de valgene den enkelte tar i naturen. Dette er begreper som kan knytte til øvingsprosessen.

Ved å ta utgangspunkt i kompetansemålene knyttet til læreplandokumentet LK20, ser man en tydelig fremstilling av bruken med begrepene *øve*, *utforske* og *forstå*:

Tabell 2: Kompetansemål i LK20 knyttet til øvingsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.6-8).

Kompetansemål etter 2.trinn
<ul style="list-style-type: none"> - Utforske og gjennomføre grunnleggende bevegelser som å krype, gå springe, hinke, satse, lande, vende og rulle i ulike miljø ut fra egne forutsetninger. - Øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike redskaper og balltyper. - Forstå og praktisere enkle regler for samspill i ulike bevegelsesaktiviteter. - Utforske naturen i nærmiljøet med varierte aktiviteter til ulike årstider. - Forstå og praktisere turregler og bruke klær etter vær og forhold i naturen. - Øve på trygg og sporløs ferdse - Øve på trygg ferdse ved vann og på å kunne tilkalle hjelp
Kompetansemål etter 4.trinn
<ul style="list-style-type: none"> - Utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter. - Bruke kroppen til å utforske aktiviteter og utvikle grunnleggende bevegelser. - Øve på å bruke basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktiviteter. - Utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet. - Forstå og følge regler i trafikken
Kompetansemål etter 7.trinn
<ul style="list-style-type: none"> - Utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter. - Øve på sammensatte bevegelser alene og sammen med andre. - Forstå og praktisere regler for aktivitet og spill og respektere resultatene. - Gjennomføre overnattingstur og reflekter over naturopplevelser.

Det er så å si gjennomgående for alle kompetansemålene at de gjennom øving, utforsking eller å forstå vil kunne oppnå målene i opplæringen. Det er altså selve øvingsprosessen som fremmes av kompetansemålene. Underveisvurderingen skal også bidra til å fremme en slik type læring:

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter (...) og når de øver på å vurdere eget arbeid i kroppsøving. Med utgangspunkt i kompetansen de viser skal elevene få sette ord

på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Det at elevene skal kunne sette ord på hva de får til og hva de får til bedre enn tidligere, omhandler evnen til å kunne reflektere og vurdere eget arbeid. Dette vil dermed knyttes til prosessen mot å oppnå mål i de ferdigheter og egenskaper som vektlegges, og omhandler derfor øvingsprosessen.

4.2 Fra individ til læringsfellesskap

Det kan tilsynelatende se ut til at LK06 har et større individfokus av hva angår læring enn det LK20 har. I fagets formål uttrykkes at elevene skal forstå hva *egen* innsats har å si for å oppnå mål. Faget skal gi fysiske utfordringer og mot til å tøy *egne* grenser. Samtidig som at opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede ut ifra *egne* forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.1). Faget skal altså gi rom for at det enkelte individet skal stå i fokus. Dette kommer også til syne under hovedområdet «trening og livsstil»:

Trening og livsstil omfatter hvordan ulike aktiviteter kan påvirke helsa hos den *enkelte*. Sammenhenger mellom aktivitet og livsstil, basert på *egne* interesser og mestring hos den *enkelte*, er sentrale emner på området. Det legges også vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å kunne gjennomføre ulike aktivitetsformer og *egentrening* som grunnlag for en aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3).

Kompetansemålene som er knyttet til egenskaper og ferdigheter rettet mot kroppslig bevegelse, friluftsliv, trening og helse, er også knyttet til individuelle mål. Der det kan argumenteres for at hver enkelt skal kunne utvikle spesifikke ferdigheter og kunne bruke ulike verktøy på egen hånd. Dette kommer frem av tabell 3:

Tabell 3: Kompetansemål i LK06 knyttet til individuell læring (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6-7).

Kompetansemål i LK06
<ul style="list-style-type: none">- Avlevere, ta imot og leke med ulike balltyper og være med i enkle ballspill- Bruke ski og skøyteteknikker der det ligger til rette for det- Bruke småredskaper og apparater fra tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter.- Utføre grunnleggende bevegelser som å krype, gå springe, hinke, satse, lande, vende og rulle i fri utfoldelse og organiserte aktiviteter- Bruke klær, utstyr og enkle bruksredskaper for å oppholde seg i naturen på en trygg og funksjonell måte- Ferdes trygt i, ved og på vann og gjøre greie for farene, og tilkalle hjelp.- Orienterer seg ved hjelp av kart i kjent terreng.- Praktisere trygg bruk av sykkel som fremkomstmiddel.- Forklare hvorfor fysisk aktivitet er viktig hver dag

Til tross for at LK06 ser ut til å fremheve et individuelt fokus på læring, kommer noen sosiale aspekter til syne ved læreplandokumentet. Det som kommer frem av funnene i analysen viser til at «elevene skal kunne oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter alene og sammen med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.1). I tillegg fremheves kroppsøvingfaget som en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre. Dette går også igjen i hovedområdet «idrettsaktivitet»:

«Begrepet fair play omhandler det å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Samarbeid og det å gjøre hverandre gode er sentrale element i begrepet» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Videre er det kun tre kompetansemål som kan knyttes til det sosiale aspektet ved kroppsøving etter 4.trinn og 7.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6-7):

«Samhandle med andre i ulike aktiviteter».

«Anerkjenne kroppslige forutsetninger og motsetninger mellom seg selv og andre».

«Følge enkle regler og prinsipper for samhandling og samspill og respektere resultatene».

Det kan dermed argumenteres for at det sosiale aspektet ved læring ikke har fått noen fremtredende plass i læreplanedokumentet. Av den grunn viser funnene til at det er den individuelle læringen som vektlegges mest i LK06. En slik forståelse av læring kan i liten grad sies å være representert i læreplandokumentet LK20.

I fagrelevans og sentrale verdier uttrykkes det blant annet at bevegelsesaktivitet sammen med andre skal bidra til å fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Det å håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap, blir dermed særs viktig for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1). Kjerneelementet «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» fremhever viktigheten av deltakelse, medvirkning og samarbeid, som nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Noe som innebærer å kunne anerkjenne ulikhet og inkludere alle i aktivitetene, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» fremmer også dette i aller høyeste grad:

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap handler om å fremme evne til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen deltakelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid. Faget skal også gi rom for å øve opp kritisk tenkning og lære å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3).

Et fokus rettet mot hva egen innsats har å si for å oppnå egne mål, er dermed ikke like relevant i den gjeldende læreplanen som i LK06. Det er selve læringsfellesskapet som fremheves. Å lære gjennom et slikt læringsfellesskap kommer også til syne i kompetansemålene for LK20, dette kan en se av tabell 4:

Tabell 4: Kompetansemål i LK20 knyttet til læring i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-8)

Kompetansemål i LK20
<ul style="list-style-type: none">- Leke og være sammen med andre i aktivitet i varierte bevegelsesmiljø.- Forstå kroppslig forskjellighet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter.- Utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med andre.

- Utforske og gjennomføre lek sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter.
- Øve på sammensatte bevegelser, alene og sammen med andre.
- Forstå forskjellighet mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men og andre sine.
- Utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider.
- Forstå og bruke regler for samhandling i spill og bevegelsesaktiviteter.

Kompetansemålene retter altså et fokus mot at en skal lære å bevege seg i et samspill med andre, som foregår gjennom lek og andre bevegelsesaktiviteter. Læringen foregår dermed på den måten at en lærer gjennom å være i et fellesskap, tilpasset både egne og andres forutsetninger. Noe som kan knyttes til et læringsfellesskap.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere de mest sentrale funnene fra analysen i en større læreplan og skolekontekst. Dette ved å se nærmere på hvordan fokus rettet mot resultatet, øvingsprosessen, individet og læringsfellesskapet vil påvirke undervisningspraksis og elevenes læring i skolen.

5.1 Resultatet i fokus

Til tross for at kreativ utfoldelse og eksperimentering står som sentralt i formålet for læreplandokumentet LK06, kommer det likevel frem av funnene at det er resultatet som vektlegges fremfor øvingsprosessen i opplæringen. Det er altså det ferdige produktet i form av en ferdighet eller en egenskap elevene skal kunne vise frem. I hovedområdet «aktivitet i ulike bevegelsesmiljø», som er gjeldende for 4.trinn vektlegges det at elevene skal lære seg grunnleggende bevegelser gjennom automatisering (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Slik jeg oppfatter læreplanen vil undervisningen i praksis blant annet preges av øvelser som baserer seg på terping av spesifikke grunnleggende bevegelser. Gjennom terping av spesifikke grunnleggende bevegelser, vil bevegelsene til slutt automatiseres og eleven har oppnådd målet, altså det ønskede resultatet. Dette vil kunne bidra til å hindre valg av ulike undervisningsmetoder i faget. Læreren kan i stor grad føle på et press av å strukturere undervisningen slik at en sikrer at elevene når målet for opplæringa, og av den grunn benytter seg av instruksjon og tilbakemelding.

Ved å se på hvilke kompetansemål som retter seg mot grunnleggende bevegelsesferdigheter, skal elevene ifølge læreplanen (LK06) blant annet kunne «utføre grunnleggende bevegelser som å krype, gå, springe, hinke, satse, lande, vende og rulle» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6). I tillegg skal elevene kunne «bruke småredskaper og apparater fra tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.6). Ved å ta utgangspunkt i målene elevene skal oppnå, vil det være nærliggende å tro at undervisningspraksisens innhold preges av lange køer og oppstilling rettet mot et apparat. Det kan f.eks. være seg en trampett eller en bukk, der elevene vil kunne terpe på de grunnleggende bevegelsesferdighetene som både er knyttet til det å gå, springe, hinke, satse, vende og rulle. I et slikt tilfelle vil elevene kunne vise selve resultatet eller produktet av en bestemt handling gjentatte ganger.

Kompetansemålene etter både 4 og 7.trinn, kan i stor grad knyttes til idrettsaktiviteter, der målene som skal oppnås i stor grad kan identifiseres med et ferdig idrettslig produkt eller resultat. Eleven skal blant annet kunne «bruke grunnleggende bevegelsesmønster og teknikker i noen individuelle idretter, noen utvalgte lagidretter og i alternative bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.7). I tillegg skal elevene kunne «følge enkle regler og prinsipper for samarbeid og samspill og respektere resultatene». (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7). Slik jeg oppfatter det, vil den operasjonaliserte læreplanen vise seg gjennom en undervisningspraksis preget av teknikk lære i form av instruksjon, som videre resulterer i idrettslige produkt. Det kan f.eks. være seg ulike pasnings-metoder som innsidespark og utsidespark, som instrueres av læreren. For så innarbeide disse teknikkene i en tradisjonell spill-tilnærming til f.eks. fotball. Der hvor regler og prinsipper i henhold til idretten skal følges. I slike settinger hvor idrettsaktiviteten fremmes er det også nærliggende å tro at innholdet i undervisningspraksisen preges av konkurranser, der en kårer en vinner og en taper.

Ved å ta utgangspunkt i de nevnte undervisningssituasjonene hvor resultatet står i fokus, vil det være rimelig å anta at elevene opplever en form for prestasjonspress. Dette kan potensielt bidra til å skape et dårlig læringsmiljø for elevene, da det kan føre til å forsterke følelsen av sårbarhet og ubehag hos elevene. Bandura (1997) fremhever verbalt budskap som en avgjørende faktor for hvorvidt elevene opplever mestring eller ikke. I en undervisningspraksis preget av idrettsaktivitet, konkurranse og fremførelse av bestemte ferdigheter, vil det være nærliggende å tro at medelever i større grad bedømmer hverandres prestasjon. Dette kan være i positiv forstand, men også i negativ forstand. Det å få nedlatende kommentarer fra medelever kan virke negativt inn på en elevs egen mestringsforventning. Noe som kan føre til at en f.eks. ikke ønsker å delta i kroppsøvingsundervisningen mer. Dette vil derfor kunne bidra til at elevene får en dårlig opplevelse med fysisk aktivitet, og derfor virke i negativ retning av hva faget hevder at det skal stimulere til. Altså en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Bandura (1997) fremhever også verdien av tidligere suksess som en mulig faktor til å øke egen mestringsforventning. For de elevene som tidligere har opplevd suksess i tilknytning til lignende situasjoner, vil i et slikt tilfelle ha en høy forventning om mestring. I tråd med at eleven har en høy forventning om å mestre, hevder Olaussen (2013) at innsatsen en legger i oppgaven også vil kunne øke. Dette kan videre føre til at eleven utfordrer motet, og sannsynlighet for at læring inntreffer vil derfor være større. På en annen side kan det være seg elever som ikke har noen erfaringer med dette fra tidligere, og av den grunn ikke mestrer oppgaven. Det å observere medelever som mestrer oppgaven, vil dermed kunne føre til en lav forventning om mestring på grunn av sammenligning. Når eleven innehar en lav forventning om mestring, vil det ifølge Olaussen (2013) kunne føre til mindre innsats i oppgaven, som igjen påvirker læringen i negativ retning. Det å ha fokus på selve resultatet i oppgaven, kan derfor sies å være fordelaktig for de elevene som tidligere har opplevd suksess ved bruk av fysiske ferdigheter.

Det kan likevel diskuteres hvor dypt-forstående en slik form for læring er, og om det i det hele tatt er læring som inntreffer. Ved å ta utgangspunkt i definisjonene som ble presentert innledningsvis, vil motorisk læring innebære en relativt varig og stabil endring i motorisk atferd, som er tuftet på forandringer i interne prosesser, øving og erfaringer. Et resultat vil nødvendigvis ikke gi en indikator på om elevene har lært, da elevene kan oppleve å prestere ulikt fra gang til gang. Med andre ord vil ikke den motoriske atferden vise seg som stabil. Når resultatet står i fokus, får heller ikke eleven muligheten til å reflektere over og vurdere eget arbeid i selve læringsprosessen. Noe som kan bidra til at de interne prosessene som foregår i individet ikke blir utfordret og forandret. Det kan derfor være seg at eleven gjennom automatisering av spesifikke ferdigheter vil kunne få til en ønsket bevegelseshandling på et konkret tidspunkt i undervisningsforløpet. Om den samme eleven evner å frembringe den ønskede bevegelseshandlingen inn i en annen situasjon kan videre diskuteres.

5.2 Øvingsprosessen

I motsetning til læreplandokumentet (LK06), tar LK20 utgangspunkt i at elevene skal kunne utforske, forstå, reflektere, vurdere og øve i tilegnelsen av ulike ferdigheter og egenskaper i faget. På denne måten vil ikke kompetansemålene imitere til et sluttprodukt, men heller sørge for at elevene opplever å utforske, forstå, reflektere og vurdere gjennom en øvingsprosess som fører til retning av målet. Ved å ta utgangspunkt i kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring», skal kroppsøving kunne gi rom for

«kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitet og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring omhandler allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet, samt stimulering til bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Øvingsprosessen vil derfor stå som sentral for at elevene skal oppleve kroppslig læring i undervisningspraksisen.

Allsidig motorisk læring kan foregå på mange måter slik jeg oppfatter det, men det er forandringer i miljøet eller oppgaven som avgjør i hvilken grad læringen vil finne sted. Dette kan ses i sammenheng med dynamisk systemteori, der hvor individet, oppgaven og miljøet står i et kontinuerlig samspill til hverandre (Fjørtoft, 2016). Ved å ta utgangspunkt i kompetansemålet etter 2.trinn, hvor eleven skal kunne «utforske og gjennomføre grunnleggende bevegelser som å krype, gå springe, hinke, satse, lande, vende og rulle i ulike miljø ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Kan en som lærer f.eks. velge å ta elevene med i nærmiljøet, hvor steiner, tre, stubber og gressletter innbyr til ulike bevegelsesløsninger. Eller så kan man f.eks. velge å presentere gymsalen som en «jungel», hvor ulike redskaper og apparater er tatt inn. Oppgaven blir dermed at elevene selv får utforske miljøet ut ifra egne forutsetninger. På denne måten vil elevene på egenhånd kunne registrere de ulike elementene i miljøet og videre tolke hva disse elementene kan gi av funksjoner (Fjørtoft, 2016). Det kan f.eks. være seg at gressletten i nærmiljøet inviterer Ole til å løpe. På en annen side kan gressletten invitere Lene til å rulle. På denne måten tilbyr miljøet ulike affordances (Gibson 1979).

Når et individ plukker opp informasjon om miljøet, vil det ifølge Gibson (1979) foregå som en kontinuerlig prosess. Det handler om å oppfatte og være oppmerksom på overflatene av miljøet og av seg selv. Det kan være seg at den samme gjenstanden i et miljø tilbyr individet en bevegelsesatferd ved en anledning, og en annen bevegelsesatferd ved en annen anledning. Ole kan på denne måten oppfatte en stokk som interessant å hoppe over, ved en annen anledning kan den samme stokken innby til balansering. En slik forståelse av læring viser dermed til samspillet mellom individet og miljøet, og de oppgavene som utføres (Fjørtoft, 2016). Å lære grunnleggende bevegelser på denne måten, vil kunne reise antakelser om at eleven ikke blir like synlig i selve læringsprosessen. Det kan dermed tenkes at elevene i mindre grad vil sammenligne seg selv med medelever. Eleven får også i denne sammenhengen muligheten til å medvirke i egen læringsprosess, noe læreplanen fremhever som viktig i forhold til at elevene skal oppleve lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Utforsking, reflektering, vurdering og øving står som nevnt sentralt i prosessen mot å lære nye bevegelser, og kan dermed påvirke undervisningspraksisen på flere ulike måter. Ifølge Newell (1986) utvikles bevegelser gjennom interaksjon mellom ulike «constraints», som finnes både i individet, oppgaven og miljøet. Ved at læreren f.eks. legger til rette for forandringer i ulike constraints som omhandler oppgaven og miljøet, vil deretter kunne bidra til å fremme ulike bevegelsesløsninger for individet. Ifølge Haga et al. (2016) vil det si at ulike constraints i enkelte sammenhenger kan begrense visse bevegelser, samtidig som at de kan legge til rette for bevegelser i andre situasjoner. Eleven vil på denne måten bli utsatt for en prosess bestående av selvorganisering, der eleven selv tar kontroll på egen bevegelse. Ut ifra et dynamisk systemperspektiv vil det ifølge Haga og Sigmundsson (2013) bety at all motorisk atferd vil være et resultat av en slik selvorganisering.

La oss ta utgangspunkt i kompetansemålet etter 4.trinn, hvor eleven skal kunne «Øve på å bruke basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Her kan en tenke seg at hver enkelt elev får utdelt en valgfri ball, det kan f.eks. være seg en basketball, håndball eller volleyball. Oppgaven som gis fra læreren kan innebære at elevene skal løpe rundt i salen samtidig som de skal stusse ballen. En kan tenke seg at de ulike balltypene varierer i hvor mye kraft en må bruke for å stusse ballen. Videre kan noen elever velge å stusse med begge hender, og andre kun med en. På denne måten vil valget av type ball kunne begrense visse bevegelser for enkelte, men samtidig legge til rette for ulike bevegelser for andre. Videre kan læreren velge å endre constraints i oppgaven, altså endre på reglene. Eleven skal nå løpe rundt i salen samtidig som en stusser ballen. Når eleven får øyekontakt med en medelev, skal man bytte ball. På denne måten får eleven erfaring med flere ulike balltyper, og kan på egenhånd finne ut av hvilken som er enklest å håndtere. Samtidig kan noen elever oppleve det som mest hensiktsmessig å ta imot ballen med en hånd fremfor to. Slike oppgaver vil dermed bidra til å fremme utforskning og øving av flere ulike bevegelsesløsninger for hver enkelt elev. Det som potensielt kan bidra til å bli en utfordring er de elevene som opplever å ha lav mestringsforventning i tilknytning til ballaktiviteter, og av den grunn opplever dette som ekstra vanskelig. På grunn av at hver enkelt elev er så fokusert på egen oppgave, vil ikke nødvendigvis disse elevene bli like synlig.

Gjennom øvingsprosessen vil lærerens rolle innebære å hjelpe elevene på veien til å oppdage funksjonelle og individuelle handlingsmuligheter som skapes i kroppsøvingstimen (Loftesnes et al., 2016). Som lærer kan en dermed plukke opp de elevene som opplever å ha vansker med oppgaven. For noen elever kan det virke hensiktsmessig at læreren instruerer hvordan en skal løse oppgaven. Dette er likevel ikke poenget, da det ikke skal fremmes noen riktig eller feil måte å løse bevegelsesoppgaven på. Det er elevene selv som skal utforske hvilke bevegelsesløsninger som er mest hensiktsmessig for seg selv. Det er dermed viktig at læreren kommer i dialog med eleven, slik som det fremmes i underveisvurderingen for læreplanen «elevene skal få sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). I tillegg fremheves det i det tverrfaglige temaet at «faget skal gi rom for å øve opp kritisk tenking» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Når læreren kommer i dialog med eleven, vil det kunne bidra til å gi eleven muligheten til å reflektere over og vurdere sine egenskaper og ferdigheter. På denne måten vil eleven kunne øve opp sin kritiske tenking ved å peke på hva en får til, og hva en kan få til bedre. Elevenes egne forutsetninger blir dermed ivaretatt av læreren. Noe som videre kan føre til et høyere engasjement av hva angår fysisk aktivitet. På en slik måte lærer elevene å forholde seg til et miljø, samt mestre ulike ytre påvirkninger og situasjoner gjennom fysisk aktivitet, kognitive prosesser og sosial samhandling (Fjørtoft, 2016).

Fra å fokusere på resultatet i LK06, som er knyttet til det å oppnå målet. Vil øvingsprosessen som vektlegges i LK20, bidra til å oppfordre elevene til å forstå hvordan de lærer, identifisere utfordringer ved selve læringen og reflektere over erfaringene. Videre kan det bidra til å skape et miljø hvor det er lov å prøve og feile, og som derfor blir en naturlig del av læringsprosessen. Elevene får altså erfare at det ikke er noen «riktig» eller «feil» måte å gjennomføre en bevegelse på, men at en heller kan oppdage mange veier mot målet. Øvingsprosessen vil også oppmuntre elevene til medvirkning i egen læringsprosess, der elevene aktivt tar ansvar for egen læring og progresjon i faget. Noe som kan sies å være ensbetydende med de to ulike definisjonene av motorisk læring

som ble presentert innledningsvis i oppgaven. På denne måten kan en si at LK20 fremmer et mer helhetlig syn på læring fremfor LK06 som fokuserer på resultatet.

5.3 Individuelt utviklingsfokus

I fagets formål uttrykkes at elevene skal forstå hva egen innsats har å si for å oppnå målet. Faget skal gi fysiske utfordringer og mot til å tøyne egne grenser. Samtidig som at opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.1). Det er med andre ord fokus på elevens egen selvutvikling i faget, i motsetning til det å kunne reflektere over hvordan egen innsats kan bidra til at andre lærer i faget. Eller hvordan en sammen kan møte fysiske utfordringer i faget, slik at en har mot til å tøyne egne grenser.

Til tross for at LK06 i stor grad fremmer et individuelt utviklingsfokus, vil man i en kroppsøvingssammenheng alltid finne seg i et miljø bestående av flere mennesker. Med andre ord befinner elevene seg på en sosial arena bestående av medelever og lærere. I en slik kontekst vil læringen derfor preges av samspillet mellom de sosiale og kognitive faktorene i en læringsprosess, der det foregår en gjensidig påvirkningsprosess mellom person, situasjon og atferd (Olaussen, 2013). Det vil likevel være rimelig å anta at den sosiale faktoren i større grad omhandler læreren enn medelevene. I læreplandokumentet fremheves individuelle mål som elevene skal oppnå. Det kan derfor tenkes at læreren i stor grad må fungere som instruktør for at elevene skal oppnå målene. Ifølge kompetansemålene i læreplanen skal elevene blant annet kunne lære seg å *bruke* ulike teknikker knyttet til ferdigheter i idrett, samt *følge* spesifikke regler og prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7). En slik tilnærming til læring vil preges av det tradisjonelle perspektivet, hvor læring foregår gjennom verbal instruksjon og tilbakemelding (Loftnes et al., 2016). I den sammenheng krever det mer av elevens aktive kognisjon i læringen av nye ferdigheter og egenskaper. Når en observerer læreren, vil det f.eks. være viktig å være oppmerksom, huske observasjon, samt kunne fortolke de omgivelsene en befinner seg i, samt egne reaksjoner (Olaussen, 2013; Bandura, 1997).

I en undervisningssammenheng kan en f.eks. ta utgangspunkt i kompetansemålet etter 7.trinn, hvor eleven skal kunne «bruke ski og skøyteteknikker der det ligger til rette for det». I en undervisningspraksis vil det være nærliggende å tro at læreren modellerer ulike ski teknikker, som f.eks. klassisk stil og skøyteteknikk. Når en lærer modellerer oppgaveløsningen, er demonstrasjonen ofte støttet av verbal instruksjon. Læreren forklarer gangen i oppgaven, begrunner hvorfor det skal gjøres slik, og viser på denne måten tankegangen i selve oppgaveløsningen (Schunk & Pajares, 2004). I en slik situasjon hvor observasjonslæring finner sted, fremhever (Bandura, 1997) viktigheten av elevens oppmerksomhet. I en kroppsøvingssammenheng vil det kunne være mange forstyrrende elementer, det kan f.eks. være seg elever som gjør andre ting enn det de har fått beskjed om, og det kan være at noen prater samtidig som læreren. Det å ha den fulle oppmerksomheten rettet mot lærer kan derfor oppleves som vanskelig for mange. Videre fremhever Bandura (1997) hukommelsen som et sentralt element for å lære. Her er det avgjørende at elevene husker oppgaveløsningen som har blitt presentert av læreren. Som et resultat av at oppmerksomheten ikke har vært til stede, vil selve gjennomførelsen kunne oppleves som vanskelig for enkelte. Noe som igjen kan bidra til at motivasjonen for læringen forsvinner.

Med andre ord vil et individuelt utviklingsfokus, der individuelle mål skal nås, kreve mer av den enkelte i situasjonen. Det å skal ha mot til å tøyne egne grenser kan derfor

oppleves som vanskelig når en ikke opplever å mestre oppgaven. Noe som kan bidra til å sette en stopper for utviklingen og læringen av nye bevegelser. Det å ikke føle seg komfortabel i en kroppsøvingssammenheng kan videre påvirke eleven i negativ retning når det kommer til engasjementet for fysisk aktivitet. Som et resultat av dette kan det bli vanskelig å oppnå livslang bevegelsesglede, som læreplandokumentet fremhever at faget skal stimulere til (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det er dermed avgjørende at læreren legger opp til aktiviteter som virker motiverende for eleven. Tilbakemeldinger i form av oppmuntrende ord fra læreren vil også kunne bidra til å påvirke elevene i riktig retning. Det kan likevel tenkes at en slik form for læring vil være fordelaktig for de elevene som opplever å mestre fysisk aktivitet. Slik som Bandura (1997) fremhever, vil tidligere suksess være avgjørende for hvilken forventning elevene har til å mestre oppgaven, og dermed påvirke om eleven vil lykkes eller mislykkes med oppgaven (Olaussen, 2013).

5.4 Læringsfellesskapet

Ved å gå fra et individuelt utviklingsfokus i LK06, har LK20 valgt å legge større vekt på læring i et fellesskap. Læreplandokumentet fremhever blant annet det at elevene skal kunne reflektere over hvordan egen innsats kan bidra til å påvirke samarbeid og læring for andre i faget. Når en skal løse ulike utfordringer i et læringsfellesskap blir det derfor viktig å inkludere alle, samt ha en forståelse for at alle ikke stiller med like forutsetninger. Gjennom ansvar for egen deltakelse og medvirkning i et læringsfellesskap vil læringen kunne føre til at en selv utvikler seg, så vel som at andre opplever å utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er likevel ikke gitt at alle elever evner å anerkjenne ulikskap blant en elevklasse, samt har evnen til å inkludere andre i et læringsfellesskap. Hvordan læreren velger å tolke og analysere den formelle læreplanen, vil derfor være avgjørende for hvordan den operasjonaliserte læreplanen fremstår i praksis (Goodlad, 1979). Hvilke holdninger og forutsetninger læreren har for faget, vil derfor avgjøre hvorvidt en klarer å fremme et læringsfellesskap eller ikke.

Det vil være rimelig å anta at en lærer som innehar kompetanse i faget, samt ønsker å fremme holdninger som inkludering, også har evnen til å se individet, miljøet og oppgaven i et dynamisk samspill med hverandre (Fjørtoft, 2016). På denne måten kan læreren legge til rette for forandringer i ulike constraints i både individet, oppgaven og miljøet, for så fremme ønsket atferd og bevegelsesløsninger. Ved å ta utgangspunkt i kompetansemålet etter 4.trinn, hvor eleven skal kunne «utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre aktiviteter» og «forstå og bruke regler for samhandling i spill og bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Kan man som lærer f.eks. legge opp til spill-situasjoner, der hvor elevene jobber tre og tre på lag. Når elevene er delt inn i mindre lag vil det kunne bidra til å gi både større plass, tid og mulighet til å delta i aktiviteten, enn når man er delt inn i større lag. En kan videre legge opp til forandringer i constraints som påvirker oppgaven, som f.eks. innebærer at alle må berøre ballen før en kan score mål. Dette bidrar til å utfordre elevene på å inkludere hverandre, samt gjøre hverandre gode for å lykkes. Videre kan en velge å si at elevene ikke får benytte seg av kroppskontakt. Det kan potensielt bidra til å endre elevenes atferd i aktiviteten, der en fratar de som er størst og sterkest muligheten til å bruke dette til sin fordel. På denne måten vil de mindre elevene inkluderes i aktiviteten i større grad.

Ved hjelp av underveisvurdering får læreren mulighet til å komme i dialog med elevene. Slik som læreplanen fremhever skal «læreren legge til rette for elevmedvirkning og lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter, og når de øver på å vurdere eget arbeid i kroppsøving» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Læreren skal med andre ord legge til rette for at elevene får medvirke i egen læringsprosess, der de øver på å vurdere eget

arbeid. På denne måten får elevene svare på hva som går bra, og hva en kunne fått til bedre. Elevene gis derfor muligheten til å reflektere over og vurdere hvordan samhandlingen på laget har fungert. I tillegg kan det føre til at en får flere ulike perspektiver fra alle på laget, som dermed fører til økt forståelse, likeverd og tilrettelegging for egne og andres forutsetninger. Dette kan ses i sammenheng med hva det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» fremhever i læreplandokumentet (LK20):

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap handler om å fremme evne til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen deltakelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid. Faget skal også gi rom for å øve opp kritisk tenkning og lære å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3).

Bandura (1997) fremhever også verdien av lagarbeid for oppnåelse av egen forventning om mestring. Det kan være seg at elevene observerer hverandre, og lar seg påvirke av medelevers innsats i oppgaven. Slik som Olaussen (2013) fremhever, kan det være mer motivere å observere en medelev streve med en oppgave for å så lykkes. Enn å f.eks. ta utgangspunkt i å observere læreren. Samtidig vil effekten av å lykkes som gruppe være større, enn når en lykkes på egenhånd. Det kan dermed tenkes at det å jobbe i et læringsfellesskap vil bidra til et økt engasjement blant flere av elevene i kroppsøvingundervisningen. Noe som bidrar til at faget stimulerer til livslangbevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019).

La oss ta utgangspunkt i at elevene skal kunne «utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). I en undervisningspraksis kan det bety at elevene skal arbeide sammen i mindre grupper, der de får en oppgave om å lage snøborg. La oss ta utgangspunkt i Arne, Ole og Andreas sin gruppe. Arne synes det er slitsomt å være i snøen og mener han selv ikke er noe god på å lage snøborg. På en annen side elsker Ole og Andreas å leke i snøen, og er derfor veldig ivrige på oppgaven. Arne observerer at Ole og Andreas jobber hardt, og at læreren kommenterer at de gjør en god jobb. Dette bidrar så til at Arne i større grad legger ned en innsats, og dermed strekker seg litt lenger for å nå målet med å lage snøborg. Ole og Andreas observerer dette, og kommenter «bra jobba, Arne. Dette klarer vi». Ifølge Olaussen (2013) vil et slikt verbalt budskap påvirke Arne til å jobbe enda mer for få til en bra snøborg. Det kan også tenkes at anerkjennelse fra medelever har en større positiv påvirkning, enn anerkjennelse kun fra læreren.

På en annen side kan en ta utgangspunkt i en lærer som ikke innehar særlig kompetanse i kroppsøving. Denne læreren tolker og analyser derfor den formelle læreplanen på en annen måte, slik at den operasjonaliserte læreplanen fremstår som noe annerledes i praksis (Goodlad, 1979). Ved å ta utgangspunkt i samme kompetansemål som ovenfor, det at elevene skal kunne «utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre aktiviteter», samt «forstå og bruke regler for samhandling i spill og bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Kan en alternativ måte til undervisningspraksis innebære å dele elevene inn i lag på sju og sju, der en gjennomfører en tradisjonell tilnærming til idretten fotball. Læreren har på denne måten i varetatt målet for opplæringen. Det kan likevel diskuteres om det er den mest hensiktsmessige måten å legge opp til inkludering og læring i et fellesskap. Dette på

grunn av at det kan argumenteres for at det i større grad vil oppstå favorisering av elever med tidligere erfaring tilknyttet fysisk aktivitet. Noe som kan føre til ekskludering av enkeltelever, som videre fører til mindre læring. Hvordan læreren oppfatter læreplanen er derfor av stor betydning for hvordan elevene erfarer undervisningen.

Det er likevel verdt å trekke frem at det å lære i et fellesskap gir større potensiale til å skape et støttende og positivt miljø i kroppsøvingsundervisningen, enn det vil med et individuelt fokus på læring. Et læringsfellesskap vil også kunne gi større spillerom for mangfold og bruk av ulike læringsmetoder i motsetning til at læreren kun benytter seg av instruksjon. Videre vil samarbeid kunne føre til at en utvikler kommunikasjonsevner som det å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3). Noe som vil være nyttig å erfare i forhold til et fremtidig arbeidsliv. Som Bandura (1997) hevder vil det også kunne føre til økt motivasjon, noe som er avgjørende for å kunne holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.1). Samlet sett vil overgangen fra et individfokus til et læringsfellesskap kunne bidra til en mer dynamisk, inkluderende og meningsfull kroppsøvingsundervisning.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Hvordan læring fremstilles i læreplandokumentet LK06, kan ses i tilknytning til det tradisjonelle synet på læring i faget. Gjennom automatisering og fokus på resultatet vektlegger læringen en fremstilling av spesifikke ferdigheter og målbare prestasjoner. Lærere må av den grunn strukturere faget på en slik måte at en sikrer elevene å oppnå målet. Dette gir derfor lite rom for variasjon, kreativ utfoldelse og eksperimentering i faget. Innholdet i undervisningspraksisen vil dermed preges av en instruerende form for læring, hvor læreren i stor grad benytter seg av verbal instruksjon og tilbakemelding. Noe som kan svare på hvorfor innholdet i undervisningen fremstår som noe snevert og tradisjonelt, og som derfor i stor grad er preget av grunnleggende trening av ferdigheter og tradisjonelle idrettsaktiviteter. En slik form for læring kan bidra til å ekskludere enkelte elever fra undervisningspraksisen. Noe som kan påvirke elevene i negativ retning når det kommer til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Ved å ha fokus på resultatet kan en også diskutere i hvilken grad læringen kommer til syne i kroppsøvningsfaget. Er det kun en ferdighet som blir automatisert i øyeblikket, eller har det faktisk foregått læring på stedet. Av den grunn fremstilles læring i en noe snever og instruerende forstand i læreplandokumentet LK06.

Fra å gå fra en snever og instruerende fremstilling av læringsbegrepet, fremmer den gjeldende læreplanen (LK20) i større grad et mer helhetlig og dypere syn på læring. Læreplandokumentet fremmer blant annet bruk av flere ulike undervisningsmetoder. Noe som gjør at den kroppslige læringen i faget i større grad kan preges av variasjon av bevegelsesaktiviteter tilknyttet lek, idrettsaktiviteter, dans og friluftsliv. Gjennom bruk av ulike undervisningsmetoder knyttet til utforskning og øving, vil en også kunne treffe et større mangfold av elever. Noen elever kan f.eks. foretrekke å utforske og øve på ulike bevegelsesløsninger på egen hånd. På en annen side finnes det elever som ønsker at læreren skal fungere som en instruktør, der en veileder eleven i riktig retning. Til tross for at dette ikke nødvendigvis er poenget, kan det i noen tilfeller være hensiktsmessig for at læringen skal inntreffe. Ved at det legges vekt på underveisvurdering i læreplanen vil kunne bidra til at elevene også får mulighet til å reflektere over, øve opp sin kritiske tenking, samt vurdere over egen bevegelsesatferd. Elevene får i større grad medvirke i egen læringsprosess. Dette både knyttet til egen læring, men også læring i et fellesskap. Videre vil læring i et fellesskap kunne bidra til at eleven utvikler evner knyttet til kommunikasjon, som er viktig både for demokrati og medborgerskap. Det å få muligheten til å skulle reflektere over og forstå betydningen av likestilling, likeverd og respekt for hverandre, vil være nyttig i et større samfunnsperspektiv og senere arbeidsliv. Summen av dette vil derfor kunne føre til en dypere form for læring i kroppsøvningsfaget. En kan dermed argumentere for at læring i større grad vil finne sted. Dette kan bidra til å virke positivt inn på elevenes egen forventning om mestring. Faget bidrar dermed i større grad til å stimulere til motivasjon for å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter endt skolegang.

Til tross for at læring i den gjeldende læreplanen fremstilles på en mer helhetlig måte og på et dypere nivå, er det likevel ikke gitt at læring vil inntreffe i undervisningspraksis. Hvordan den formelle læreplanen tolkes, vil være avhengig av de ulike lærernes holdninger og oppfatninger. På samme måte vil den erfarte læreplanen kunne oppleves forskjellig fra elev til elev. På hvilken måte læring vil inntreffe på bakgrunn av den operasjonaliserte læreplanen, vil derfor stå åpent for diskusjon. Mulige nye tiltak vil derfor være å se på hvordan den gjeldende læreplanen utspiller seg i praksis, og på hvilken måte læringen finner sted. Dette både fra et lærerperspektiv og et elevperspektiv.

Litteratur

- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K., & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman and Company.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. CAPPELEN DAMM AS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, s. 77-101.
- Engelsen, B, U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* (5.utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fjørtoft, I. (2016). Læring i kontekst: Omgivelsenes betydning for læring av bevegelser. I I, Fjørtoft (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. (1.utgave, s. 180-193). Gyldendal Akademisk.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. & Goodway, J.D (2012). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (7.utgave). McGraw-Hill.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin Company.
- Goodlad, J, I. (1979). *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools should Teach*. New York: Basic Books.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utgave). Vigmostad & Bjørke AS.
- Gundem, B, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Universitetsforlag.
- Haga, M., & Sigmundsson, H. (2013). Motorisk utvikling. I R, Karlsdottir., & I. D, Hybertsen (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø – en innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 119-134). Vigmostad & Bjørke AS.
- Haga, M., Trana, L., & Sigmundsson, H. (2016). Teoretiske perspektiver på utvikling og læring. I I, Fjørtoft (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. (1.utgave, s.36-53). Gyldendal Akademisk.
- Haugen, T., & Moser, T. (2016). Hva er motorikk? I I, Fjørtoft (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. (1.utgave, s. 18-33). Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utgave). Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P, A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utgave). Abstrakt forlag AS.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

- Kunnskapsdepartementet (2012). Læreplan i kroppsøving (KRO1-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2012.
<https://www.udir.no/kl06/KRO1-03>
- Kunnskapsdepartementet (2015). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2015.
<https://www.udir.no/kl06/kro1-04>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020).
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Loftesnes, J. M., Sanderud, J. R., & Vikene, O. L. (2016). ETA som didaktisk modell i kroppsøving. I I, Fjørtoft (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. (1.utgave, s. 197-217). Gyldendal Akademisk.
- 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, Special Issue: Kroppsøvingsfaget i bevegelse*. Vol.3(2), 2019, s. 22-33.
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Ligestad, P. (2020). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. *Physical education as a break in everyday school life - learning or just fun? Sport, Education and Society*, 25(2), s. 230–241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K.M., Hallås, B.O., & Gjølme, E.G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Moen, M, K., Westlie, K, Bjerke, L., & Brattli, H, K. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5-10.trinn)*. (Oppdragsrapport nr.1). Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the Development of Coordination. *Motor development in children. Aspects of coordination and*, s. 341-360.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Olaussen, S. B. (2013). Sosial kognitiv teori. I R, Karlsdottir., & I. D, Hybertsen (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø – en innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 209-227). Vigmostad & Bjerke AS.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode - for masterstudenter i lærerutdanning*. CAPPELEN DAMM AS.

- Schmidt, R.A., & Lee, T. (2014). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. Human Kinetics.
- Schmidt, R.A., & Wrisberg, C. A. (2000). *Motor Learning and Performance. A problem-based Learning Approach*. Human Kinetics.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. I D.M McInerney., & S.Van Etten (red.), *Big Theories revisited*. Information Age Publishing.
- Sigmundsson, H. & Pedersen, A. V. (2000). *Motorisk utvikling. Nyere perspektiver og barns motorikk*. SEBU
- Smith, A., & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: A sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), s.37-58. <https://doi.org/10.1080/13573320601081526>
- Standal, Ø, F., Moen, K, M., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), s. 34–51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Endringer i faget kroppsøving (Udir-8-2012). <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/?depth=0&print=1>
- Vinje, E. E. & Brattenboorg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvfingsfaget – gamle og nye utfordringer. I E.E. Vinje (Red.). *kroppsøvfingsdidaktiske utfordringer* (s.32-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Williams, S. E. & Cumming, J. (2012). Athlete's ease of imaging predicts their imagery and observational learning use. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), s. 363-370.

