

Paper til kurset "Philosophy of science with ethics" ved Universitetet i Stavanger
Våren 2010

Gro Næsheim-Bjørkvik
Det humanistiske fakultet
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk

En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvningsfaget?

Innledning

Fysisk aktivitet diskuteres som aldri før. Vi finner utallige oppslag om trening og livsstil både i aviser og TV. Det er stor offentlig bekymring for både voksne og barns helse. En helt fersk OECD-rapport som undersøker aktivitetsnivået til 11-15 åringer i 27 europeiske land, viser at norske barn ligger helt nederst på statistikken (Nguyen K.N. & J. Helgeland, 2009). Funnet strider mot vanlig oppfatning her til lands om at nordmenn er fysisk aktive. Den samme tendensen ser vi på en landsomfattende norsk undersøkelse. Bare litt over halvparten av 15-åringene og kun en av fem voksne tilfredsstillende anbefalinger om en time daglig fysisk aktivitet (Helsedirektoratet 2008, 2009). En rekke forskningsartikler har dokumentert både hvor mye tid barn og unge bruker foran TV og PC, og at livsstilssykdommer som belastningslidelser, diabetes og fedme øker betraktelig i denne gruppen. Det er urovekkende når en undersøkelse fra Sosial- og Helsedirektoratet hevder at norske 10-åringer gjennomsnittlig sitter i ro 10 timer hver dag (NOU 2003). På denne bakgrunn vil mange hevde at kroppsøvningsundervisningen vil være et viktig middel for å bedre folkehelsen. Men skal offentlig helsepolitikk være et viktig mål i undervisningen?

Forskning viser også at motorisk flinke barn utvikler god selvfølelse, og småskolebarn som er dyktige fysisk er de mest populære barna (SHrapport 2000). Likeledes er det vist en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet, motorikk og skoleprestasjoner (Trudeau & Shepard, 2005; Sibley & Etnier, 2003, Mjaavatn & Gundersen 2005). Forskerne har ikke klart å peke ut noen direkte årsaksammenhenger her, men funnene er likevel klare. Andre fremhever at faget er nødvendig rekreasjon i en ellers så teoretisk skolehverdag (Fibæk Laursen, 2002).

Helsebegrunnelsen, sammen med argumenter som sosial læring og fysisk aktivitets betydning for akademiske skoleresultater, er vektige argumenter overfor politikere for å vinne gehør for faget. I høst innførte norske skolemyndigheter to ekstra uketimer fysisk aktivitet på 5.-7. trinn, men uten å knytte det til kroppsøvfingsfaget eller fagutdannede personer. Det blir opp til den enkelte skole å bestemme hvordan de vil organisere tilbudet (Utdanningsdirektoratet 2009a). Med dette er det innført et helt nytt prinsipp i skolen, for i praksis kan hvem som helst inviteres inn for å drive fysisk aktivitet med elevene, under mottoet ”all aktivitet er god aktivitet”.

Er det noen grunn til å være kritisk overfor dette? Er det ikke bra at de inaktive elevene får flere muligheter til å være i fysisk aktivitet – i alle fall mens de er på skolen, og at dette også er viktig som rekreasjon i skolehverdagen? Tanken er at fysisk aktivitet og høy puls gir ”helse i hver svettedråpe”.

Med en slik instrumentell, nyttebetont legitimering av et skolefag, settes fysisk aktivitet og fysisk form i fokus fremfor bevegelseslæring og motorisk kompetanse. Faget blir altså brukt som et middel for å få barn og unge i fysisk aktivitet og følge opp offentlige helsemål. Mange vil kanskje være enig med debattanten på nettsiden til Stavanger Aftenblad:

Det synes som om gangsynet helt har forsvunnet i denne debatten. Hva er det man skal lære i gym? Å springe rundt en bane? Å ta armhevinger? Situps?Gym er ikke et fag i ungdomsskolen, det er en aktivitet (Stavanger Aftenblad 2009)

Faktum er at kroppsøving er skolens tredje største fag, målt i tidsbruk. Kun norsk og matematikk har flere timer. Slik sett er i alle fall kroppsøving et av skolens hovedfag. Da er det høyst relevant å spørre om det har legitimitet som et viktig allmenndannende fag i skolen og hva elevene skal lære i faget.

Forskning på kroppsøvfingsfaget har ikke like lange tradisjoner som en del andre skolefag. Det finnes mye internasjonal forskningslitteratur knyttet til kroppsøving og fysisk aktivitet, og gjennom denne forskningen har vi fått bedre innsikt i hvilken betydning aktivitetsvalg, arbeidsmetoder og læringsmiljø har å si for elevens forhold til fysisk aktivitet, både på kort og lang sikt. Men vi vet relativt lite om hva som foregår i de norske kroppsøvingstimene. Siden faget verken har eksamen eller nasjonale prøver, er det stor frihet for den enkelte lærer til å forme innholdet i faget. Det hevdes at kroppsøvfingsfaget har en byrdefull ideologisk arv, på tvers av nasjonale grenser (Crum 1993, Sidentop 2002). Disse ideologiene begrunnes ut fra ulike pedagogiske prinsipper, som gir sterke føringer for hva kroppsøvfingslærerne prioriterer som viktig i faget, og hvordan de tilrettelegger og

gjennomfører timene sine. I neste omgang vil det få betydning for hvordan folk flest oppfatter fagets verdi og betydning.

I denne teksten vil jeg belyse ulike ideologier i kroppsøving og drøfte hvordan disse ideologiene¹ gir seg utslag i ulike praksisteorier, som videre får stor betydning for lærerens undervisning og elevenes læringsutbytte². Jeg vil se dette i lys av de målsettinger som er nedfelt i gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet 06, og diskutere hvorfor det kan være vanskelig å endre praksis i skolen. Teorier er ikke virkelighet, men noe vi tror på – et bilde på eller en oppfatning av hvordan det egentlig er. Det samme kan sies om ideologier. Postholm (2004) diskuterer ulike teorier og teoretiske modeller i artikkelen *Fra opprinnelse til forskerfokus*. Hun sier at noen teorier favner om oppfattelser eller syn på hvordan ting rent generelt henger sammen (for eksempel psykoanalyse), mens andre teorier er mer begrensede og knyttes til spesifikke situasjoner og kalles *substantive* teorier (for eksempel en teori om hvorfor det er vanskelig å få til endringer i kroppsøvingsfaget). *Mellomteorier* er en betegnelse som brukes på teorier som ligger mellom generelle teorier og de svært spesifikke (*substantive*) teoriene (Postholm 2004).

I og med at jeg vil diskutere ulike ideologier i kroppsøvingsfaget og hvilken betydning de kan få for elevenes læringsutbytte, har jeg valgt å se dette i lys av Goodlads læreplanteori (1979). Dette vil kunne klassifiseres som en *mellomteori*. Riktor (1992) klassifiserer hans begreppssystem som en hermeneutisk teori. *Hermeneutikk* kommer fra gresk og betyr fortolkningslære. Hovedtemaet i hermeneutikken er problemet om hva forståelse er og hvordan vi skal gå fram for å oppnå forståelse (Føllesdal, Wallø og Elster 1990, Gilje og Grimen 1993). Innenfor denne retningen er man opptatt av å studere virkeligheten i sine naturlige omgivelser - i praksisfeltet. På grunnlag av de funnene som gjøres der, utledes det en hypotese, og denne prøves på ny mot praksisfeltet. Denne tolkningsprosessen tar sikte på å oppnå forståelse. Kanskje oppdages noe som ikke helt passer inn i med teorien, slik at det må letes etter en ny og bedre hypotese. På denne måten bidrar teori og praksis til gjensidig utvikling og danner til sammen en helhet som gir en dypere forståelse av fenomenene. Denne prosessen kalles «den hermeneutiske sirkel», og Føllesdal, Wallø og Elster beskriver flere

¹ Ideologi er en betegnelse for et system av forestillinger, oppfatninger og vurderingsmåter som hersker i en bestemt samfunnsgruppe i en bestemt tid (Fremmedordboken 2000)

² Begrepet "læringsutbytte" på norsk er en oversettelse av det engelske "learning outcome". Det kan finnes språklige nyanser mellom anvendelsen av begrepet læringsutbytte på norsk og "learning outcome" på engelsk, men disse eventuelle språklige nyansforskjeller vil ikke bli omtalt nærmere i denne teksten. Eisner (1994) skiller mellom formulerte mål, slik det står nedfelt i ulike planer, og læringsutbytte, som "are essentially what one ends up with, intended or not, after some form of engagement". Begrepet læringsutbytte signaliserer altså hva en elev har lært - en bred overordnet konsekvens av læring, som ikke nødvendigvis sammenfaller med de målsettingene som var forhåndsformulert.

forskjellige sirkelstrukturer som er karakteristiske for forståelsesprosessen (s.105-106). Videre i denne teksten kommer jeg til å bevege meg på det Postholm kaller mellomteorier eller substantive teorier (Postholm 2004, s.7)

En byrdefull ideologisk arv?

Crum (1993) hevder i sin artikkel ”*Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change*” at kroppsøvingfaget i hovedtrekk har vært begrunnet ut fra to ulike pedagogiske prinsipper, den *biologiske* (physical education as training of the physical) og den *pedagogiske* ideologien (physical education through the physical). Disse ideologiene mener han sannsynligvis har vært til hinder for en god utvikling i kroppsøvingfaget, både med hensyn til elevenes trivsel og med hensyn til fagets anseelse som et viktig skolefag.

Den eldste av kroppsøvingsideologiene, den *biologiske*, bygger hele begrunnelsen på den instrumentelle verdien av faget, der trening og utvikling av en sterk og funksjonell kropp er hovedmotivet. Kroppen blir nærmest sett på som en maskin, og trening skal forbedre statusen til denne kroppsmaskinen og nærmest være en ”forsikring” mot sykdom. Svensken Per Henrik Ling og sønnen Hjalmar Ling kan stå som eksempler på denne ideologiske retningen. Den fikk stor utbredelse internasjonalt, spesielt i Vest-Europa og Nord-Amerika. Crum mener at det er mange lærere, spesielt av den eldre garde, som fremdeles arbeider etter denne ideologien. Kroppsøvingfaget begrenses til forebyggende helsearbeid og blir et redskapsfag, der hovedmålet er å trene, heller enn å lære. Generell grunn trening, med høy intensitet og mange repetisjoner av enkle øvelser, er oppskriften. Uttrykket ”Helse i hver svattedråpe”, som er brukt tidligere i teksten, er et mer folkelig uttrykk. Det kan også være et høyt innslag av ”fitness training” i denne ideologien, der kroppsform, kroppsvekt og kroppsdyrking kan komme sterkt i fokus. Det kan bli en belastning for noen elevgrupper, og det kan fort bli en kollisjon med de unges egne aktivitetsønsker. Denne ideologien kan motivere de aller beste – de idrettsinteresserte, de talentfulle og de som ser det som en anledning til å få trene i skoletiden. For resten av elevene kan det fort bli kjedelig og lite motiverende, med svært begrenset læringsutbytte.

Den andre kroppsøvingsideologien, den *pedagogiske*, som Crum hevder står sentralt, er det han kaller ”pedagogistic ideology” og ”education *through* the physical”. Denne ideologien bygger på de mulighetene fysisk aktivitet gir for rekreasjon, spenning og samhandling med andre. Essensen er ikke å lære seg bevegelser, men å bevege seg for å lære. Hovedmotivet er å tilrettelegge for aktiviteter der trivsel og ”ha det gøy” har stor betydning.

Denne ideologien har fått mange lærere til å tro at målrettet læring i kroppsøving er overflødig, og at deres viktigste oppgave er å organisere aktivitetene, som i seg selv vil ha et høyt læringspotensial. I praksis kan det bety at læreren organiserer tradisjonelle ballspill, gjerne på oppfordring fra enkelte ”sterke” elevgrupper - uten teknikkinnlæring på forhånd og uten å gi elevene innsikt i spillet. Dette vil igjen favorisere de prestasjonsflinke, kanskje stikk i strid med hva noen tror. De får med en slik organisering gode muligheter til å briljere og vise seg fram, mens de mindre prestasjonsflinke elevene antakelig vil komme lite med i spillet. Også her kan læringsutbytte bli svært begrenset.

Crum setter opp tre viktige spørsmål som utgangspunkt for sin søken etter profesjonell kvalitet i kroppsøvingsfaget:

- Hva er kroppsøvingsfagets *identitet* – som et obligatorisk, allmenndannende fag i skolen?
- Hvilket utbytte kan samfunnet forvente fra kroppsøvingsfaget i skolen?
- Hvordan bør utdanningsinstitusjonene forholde seg med hensyn til disse spørsmål?

Crum hevder at hovedproblemet er at kroppsøvingslærerne samlet sett ikke gir eleven tilstrekkelige reelle læringsmuligheter i faget og er for opptatt av at elevene bare skal aktiviseres fysisk. Denne generelle mangelen på læring fører til at faget ikke sees på som et viktig skolefag og mister status både i og utenfor skolesamfunnet:

Both induce nonteaching PE (physical education) practices. The biologicistic ideology leads to PE as fitness training, the pedagogistic ideology leads to PE classes that have the character of supervised recess or entertainment (Crum 1993, s.345).

Crum introduserer begrepet ”movement culture” som en tredje ideologi som kan være bærende for kroppsøvingsfaget og som kan gi faget en identitet. Bevegelseslæring, motorisk kompetanse, bevegelsesglede og selvutvikling er viktige verdier knyttet til dette begrepet. Crum hevder at det kreves kompetanse dersom deltakelse i ”movement culture” skal bli tilfredsstillende og varig. Denne kompetansen kommer ikke automatisk, men må læres gjennom strukturerte læreprosesser. Man må ha så mye kunnskaper og ferdigheter at man kan delta i ulike lek- og idrettsaktiviteter uten å føle seg ”mislykket” eller ødelegge for de andre deltakerne. Å beherske ulike former for ballspill eller å kunne delta i dans kan stå som eksempler i denne sammenheng. I en del friluftslivsaktiviteter vil det også være viktig å ha kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta. Elevene bør også ha nok kunnskaper og

ferdigheter til å ta vare på kroppen sin etter endt skolegang og slippe å betale dyrt for å innhente kunnskaper om dette hos ulike treningsinstitutt. Derfor er det viktig at elevene får prøve ut et bredt utvalg av aktiviteter, slik at de får mulighet til å finne aktiviteter de trives med og kan tenke seg å fortsette med på fritiden og etter endt skolegang.

Ved siden av å utvikle motoriske ferdigheter, teknikk og kunnskap om treningslære og regler i spill, er også kroppsøvningsundervisningen godt egnet til å utvikle elevenes sosiale ferdigheter og evne til refleksjon. Målet må være å skape et aksepterende læringsmiljø, der elevene kan se seg selv og sine muligheter på en realistisk måte, arbeide mot selvutvikling og kunne takle så vel seier som tap. På denne måten vil kroppsøvningsundervisningen være en viktig faktor i å styrke elevenes selvbilde. Han fremhever også fagets enestående muligheter for rekreasjon, glede og spenning. Dersom kroppsøvningslærerne gjennom sin undervisning klarer å gi elevene slike positive læringserfaringer, vil det være et godt utgangspunkt for at elevene kan utvikle et livslangt og godt forhold til fysisk aktivitet. Dette vil selvsagt ha stor betydning i et samfunnsperspektiv, og slik sett være med på å gi faget status som et viktig allmenndannende skolefag. Crum sier at selv om forskjellige idrettsklubber, helsestudio - og ikke minst massemedia - sosialiserer til fysisk aktivitet, er skolen den eneste arena som kan nå de unge over et bredt spekter, uavhengig av hjemmebakgrunn og fritidsinteresser. Skolen har også som et av sine hovedmål å tilrettelegge god opplæring for alle elever.

Flere andre forskere har pekt på de samme uklare begrunnelsene som preger faget. Filosofen og pedagogen Peter Arnolds (1988, 1991) bruker begrepene *education in movement* (læring i bevegelse), *education about movement* (læring om bevegelse, teoretisk læring) og *education through movement* - læring gjennom bevegelse (der faget brukes som middel for å oppnå noe annet, for eksempel en mulig helsegevinst, sosial læring og rekreasjon). Han fremhever at *læring i bevegelse* er kroppsøvningsfagets primære legitimering. Bevegelseslæring, bevegelsesferdigheter og kroppsbevissthet er kjerneverdiene i faget. Dette gir faget egenverdi og allmenndannende status. Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki peker på noe av det samme når han sier at kroppen representerer et viktig opplevels-, erfarings- og erkjennelsesmedium (Imsen 1999, Ommundsen 2008). Både Arnolds og Klafkis synspunkter løfter fram kroppslig læring som viktig ledd i et allmenndannende perspektiv og representerer også et holistisk³ eller helhetlig syn på læring og dannelse⁴ i skolen. Dette er

³ Holistisk kommer av holisme: lære som fremhever betydningen av å studere helheten fremfor delene som de er bygd opp av, og som hevder at visse helheter (f.eks organismer) utgjør noe mer enn summen av sine deler (Fremmedordboken 2000)

⁴ Dannelse er både en indre, subjektiv og en individuell prosess, men med et dypt, moralsk og samfunnsmessig sikte. Dannelse er en form for menneskelig modenhet og sivilisasjon som preger et helt folk (Imsen 1999, s.60)

viktig i en skolehverdag der teoretisk læring står i fokus og har status, mens kroppsbevissthet og bevegeleslæring som regel får liten oppmerksomhet. Et slikt helhetlig læringssyn er en klar motvekt til det dualistiske synet på kropp og sjel som normalt preger skolen (Satina & Hultgren 2001, Ommundsen 2008). Dette kommer tydelig til uttrykk ved at motorisk ferdighet ikke er inkludert i de grunnleggende ferdighetene som skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet i opplæringen i alle fag (Kunnskapsløftet 06). Å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy skal integreres i kompetansemålene og skal være en del av fagkompetansen – i kroppsøvningsfaget som i alle andre fag. Disse grunnleggende ferdighetene kan lett bidra til en teoretisering av kroppsøvningsfaget. Med et holistisk lærings- og dannelsessyn, ville vår bevissthet og vår måte å erkjenne omverden på ikke kunne separeres fra kroppen, og *læring i bevegelse* ville bli sett på som viktig for teoretisk læring.

Arnold påpeker at selv om *læring i bevegelse* er selve kjernen i kroppsøvningsfaget, er både *læring om bevegelse* (kunnskap og teori) og *læring gjennom bevegelse* (faget som middel), viktige elementer i faget. Teoretiske kunnskaper vil styrke innlæringen av de praktiske aktivitetene og bidra til å øke elevenes refleksjon, enten det gjelder generell trening, lek, idrett, dans eller friluftsliv. Med begrepet *læring gjennom bevegelse* mener Arnold at faget har en klar nytteverdi, som bedre helse, sosial læring og positiv sammenhengen mellom fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. Men han er helt klar på at denne begrunnelsen ikke kan stå alene som legitimering for faget i skolen, fordi et allmenndannende skolefag ikke kan ha et slikt ensidig instrumentelt formål med faget (Arnold 1991).

Slik jeg ser det, har Arnolds *læring gjennom bevegelse* og *læring om bevegelse* mye til felles med de ideologiene som Crum kaller for den *biologiske* ("helse i hver svettedråpe" og den *pedagogiske* ("all aktivitet er god aktivitet"). Disse måtene å se faget på bygger opp om nytteverdien av faget. Men det er viktig å skille mellom mulige konsekvenser av et fag og fagets kjerneverdier. Arnolds tanker om *læring i bevegelse* korresponderer godt med Crums *movement culture*. Begge forskerne fremhever fagets allmenndannende perspektiv og at bevegelseskompetanse og bevegelseskultur, i form av fysisk aktivitet, lek, idrett, dans og friluftsliv, er en del av vår felles dannelselse.

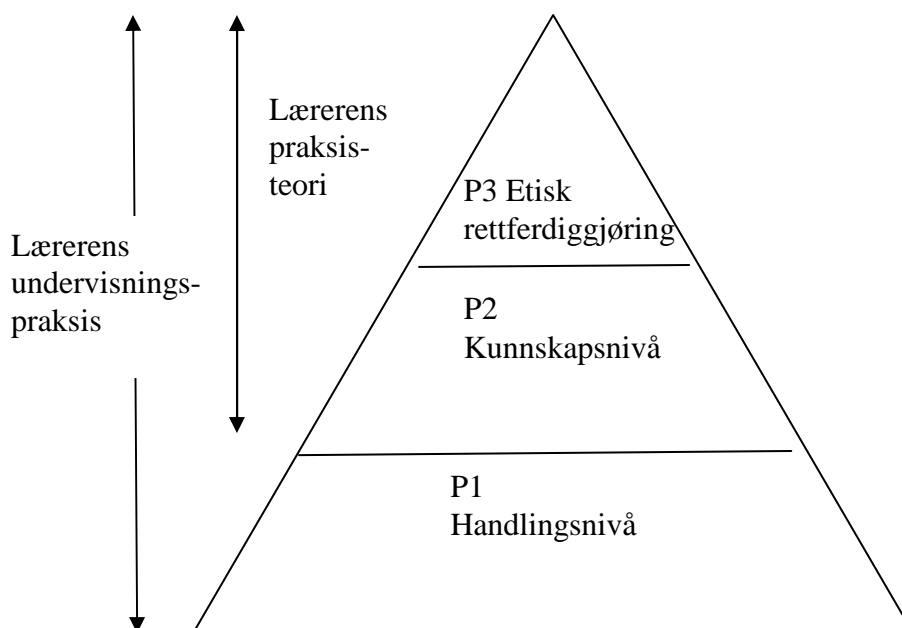
Læreres praksisteori

Jeg mener at disse ideologiene og måten å tenke på, kan settes inn i en velkjent norsk analysemodell som viser sentrale trekk ved lærernes praksis, og som forteller oss noe om

hvordan lærere tenker og arbeider. Handal og Lauvås (1986) viser gjennom ”praksistrekanten” at enhver lærer har utviklet sin egen praksisteori, som lærerne styres sterkt av i sin egen pedagogiske praksis. Handal og Lauvås definerer denne praksisteorien slik:

....en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis (s.14).

Lærernes undervisningspraksis kan fremstilles i en figur kalt PYT modellen (PYT = praktisk yrkest teori) eller ”praksistrekant”:



Figur 1: Praksistrekanten (etter Handal og Lauvås 1986)

P1 nivået er læringssituasjonen «her og nå», den daglige undervisning, der handlingene er det sentrale. I dette tilfellet vil det være det som foregår i kroppsøvingstimene. Læreren legger til rette for og organiserer aktiviteter, stiller spørsmål, viser og forklarer, formidler kunnskap og motiverer i et samspill med elevene. Men disse handlingene er ikke isolerte. Gjennom disse handlingene gjenspeiles lærerens mentale aktivitet og følelser.

P2 nivået står for den kunnskap læreren sitter inne med. Denne kunnskapen kan deles i tre kategorier:

1. Personlige erfaringer fra eget arbeid i skolen.
2. Kunnskaper, erfaringer og strukturer som er overført fra andre.
3. Kunnskap om teori (teoretiske modeller og begreper fra grunnutdannelsen, etterutdanning eller studier av pedagogisk litteratur).

Det er på P2 nivået lærerens vurderinger når det gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen viser seg.

Det øverste praksisnivået kalles P3. Det handler om en etisk vurdering av egen undervisning, om refleksjoner omkring læreplanteori og praksis. Man kan stille spørsmål som: Hvorfor velger jeg som jeg gjør? Er det riktig? Hvilke verdier baserer jeg meg på når jeg tar disse valgene? Det kan være at læreren velger å avvike fra skolens felles planlagte periodeplan, fordi det er så travelt med andre oppgaver at det passer dårlig å bruke tid til friluftslivsaktiviteter. Det tar mye mindre tid og krefter å være i gymsalen. I et annet tilfelle kan det være dans som velges bort, selv om det er en viktig del av læreplanen. Grunnen kan være at man selv mangler kompetanse på området og/eller at man mener at det er ”ulogisk” at emne skal ha så stor plass i faget. Et tredje eksempel kan være at læreren bevisst velger å se bort fra de grunnleggende ferdighetene i kroppsøvningsfaget, som en protest mot myndighetenes dualistiske læringssyn og manglende forståelse for kroppsbevegelse i en stillesittende skolehverdag.

Handal og Lauvås påpeker at spørsmålene ikke stilles ut fra en antagelse om at noe er etisk uforsvarlig, eller at de representerer et forsøk på å løse vise etiske dilemma eller verdikonflikter. Svarene på P3 nivået kan like gjerne være en opplevelse av at dette er etisk vel gjennomtenkt, og at valgene var kloke. Spørsmålene er like viktige i begge tilfellene, fordi de bidrar til bevisstgjøring og refleksjon om de valg vi gjør – og som vi ofte ikke tenker over på denne måten. Det er de etiske overveielser og rettferdiggjørelsen av det handlingsmønsteret vi velger som er det interessante.

Jeg tenker at Crums kroppsøvningsideologier kan settes opp mot Handal og Lauvås sine tanker om læreres praksisteori. Begge representerer et uttrykk for læreres personlige erfaringer og oppfatninger, kunnskaper og ferdigheter, og som får avgjørende betydning for hvordan praksis blir gjennomført og evaluert. Etter min oppfatning vil både PYT (praktisk yrkest teori) modellen og Crums ideologier kunne klassifiseres som *substantive teorier*. Postholm sier at *substantive teorier* blant annet kan brukes som analyseredskap for å forstå ulike handlinger som utspiller seg i praksisfeltet (Postholm 2004).

PYT-modellen viser at alle tre nivåene henger sammen og utgjør den pedagogiske praksisen. Teoriene bak lærerens praksis tilhører kun de to øverst nivåene. Mange lærere vil benekte at de har en slik praksisteori som bakgrunn for sitt praktiske arbeid i skolen, men Handal og Lauvås kaller dette en intuitiv kunnskap - en taus eller underforsått kunnskap av hva som passer. Lærerne gjennomgår en lærings- og utviklingsprosess som aldri avsluttes, og på den måten bygger de stadig opp ny viten og ny handlingskompetanse. Handal og Lauvås påpeker at hvis man skal oppnå forandring i skolen, må man forandre den enkelte lærers praksisteori. På dette grunnlag kan vi si at PYT modellen også kan forstås som en hermeneutisk sirkel. Lærerne tolker sine erfaringer ut fra sin forståelse og kan endre praksis ut fra disse erfaringene. De utvikler sin praksisteori og på denne måten bidrar teori og praksis til gjensidig utvikling og dypere forståelse. Selv om begrepene i denne modellen først og fremst beskriver den individuelle lærers undervisningspraksis (individnivå), blir det også vist til en kollektiv praksisteori. Utvikling av en slik kollektiv praksisteori er en krevende prosess for kollegene, fordi det ofte er så store forskjeller når det gjelder erfaringer, kunnskaper og verdier. Men felles drøftinger kan lede fram til en kollektiv praksisteori, som videreutvikles gjennom lærersamarbeid. Handal og Lauvås sier det slik:

når personer inngår i tett og langvarig samarbeid, eller har befunnet seg innenfor samme organisasjonsmessige ramme i lengre tid, vil enkeltindividenes praksisteorier, naturlig nok, bære preg av dette og oppvise større likheter enn ellers (Lauvås og Handal, 2000, s 88).

De sier at kunnskap kan forstås som noe abstrakt, som noe som ligger utenfor, kanskje til og med *over*, bærerne (ibid, s. 88). De diskuterer kunnskap i avpersonalisert form, som særegne kunnskaper ("taus kunnskap") som er i et fellesskap, som igjen er avhengig av at hvert medlem i fellesskapet bidrar til å forvalte kunnskapen. Det berører evnen til kritisk drøfting av læreplaners mål, innhold og metode som den profesjonelle og autonome lærer bør legge til grunn for egen og skolens praksis. Og aller best utvikles lærerprofesjonalitet i samarbeid med kollegene, slik at flest mulig har felles referanserammer.

Hvordan er det med den kollektive praksisteorien når det gjelder kroppøvningsundervisning og fysisk aktivitet i skolen? Har det vært felles drøftinger om operasjonalisering av kompetansemålene i Kunnskapsløftet, med utgangspunkt i bevegelseslæring og aktivitetskompetanse?

Kroppsøving i dagens skole

Kroppsøvingfaget slik det er fremstilt i gjeldende læreplan for kroppsøvingfaget i Kunnskapsløftet (K -06), bygger i stor grad opp om Crums ”movement culture” og Arnolds *læring i bevegelse og gjennom bevegelse*. I formålet for faget står det at bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og kroppsøving som allmenndannende fag skal medvirke til at elevene kan sanse, oppleve, lære og skape med kroppen. Sentralt i faget står alle former for bevegelseslek, allsidig idrett, dans og friluftsliv. Skolen skal gi elevene erfaring i hvordan vi kan øve opp god motorikk, styrke og utholdenhet og gi kunnskap om trening og helse. *Bevegelseslæring* gir faget egenverdi og er et viktig ledd i elevenes læring og allmenndanning. Elevene skal ut fra egne forutsetninger kunne oppleve mestring og mestringsglede og få utfordringer slik at de får tøyne egne grenser. Skolen skal legge til rette for at elevene får gode opplevelser i faget og på den måten være med å legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil. Dette gjør at kroppsøving står i en noe spesiell stilling som skolefag. Et av hovedmålene er at faget presenteres slik at elevene blir motiverte for et fysisk aktivt liv, også etter at den obligatoriske skolegangen er avsluttet. Vi vet at skolen i mange tilfeller misslykkes i dette arbeidet.

Selv om faget har høy anseelse blant et flertall av elevene, er det verd å merke seg at det er de generelt skoleflinke og de som er konkurranseaktive på fritiden som trives best med faget (Imsen 1998, Fasting og Sisjord 2000). Vi vet også at jenter oppfatter seg som mindre flinke i faget enn gutter og mener at de i mindre grad får sine aktivitetsønsker ivaretatt i kroppsøvingstimene (Imsen 1996, 1998). En av kroppsøvingfagets store utfordringer er å kunne motivere alle elevene, og kanskje i størst grad de som er lite aktive på fritiden. I motsatt fall, dersom kroppsøvingfaget bidrar til å forsterke interessen for fysisk aktivitet hos de allerede idrettsinteresserte, og i liten grad klarer å stimulere de mindre prestasjonsflinke elevene, bidrar dette til ytterligere å øke gapet mellom de fysisk aktive og de inaktive. Dermed kan kroppsøvingfaget i praksis reprodusere de sosiale ulikhetene som allerede finnes i samfunnet. Vi vet at det dessverre er mange ungdommer som er svært lettet når de går ut av videregående skole og slipper ”gymmen”.

Det mest avgjørende for at de utfordringene og mulighetene som det åpnes for når læreplaner skal iverksettes, er måten den enkelte lærer analyserer, forstår og vurderer læreplanen. Selv om det i dag satses mye på skolering i læreplananalyse og læreplanutvikling, for å kunne følge opp det som kreves av skolemyndighetene, vil det være slik at mange praktiserende lærere hevder at de ikke har bruk for læreplanteori for å fungere i skolens hverdag. De mener at undervisning, og i særdeleshet kroppsøving, er et «praktisk virke» og de

erfaringene de har etter noen år i læreryrket er det som danner fundamentet for deres egen praksis. De har utviklet ”godt håndlag og sikre rutiner”. Dette kan være noe av grunnen til at de tradisjonelle kroppsøvingsideologiene har så godt fotfeste i skolen, og det er vanskelig å endre praksis i tråd med intensjonen i læreplanene. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg presenterer Crums ”vonde sirkel”.

Læreplan som ideologi og styringsinstrument

For at flest mulig skal snakke samme språk, er det viktig å bevisstgjøre og sette ord på den kunnskapen lærerne sitter inne med. Den systematiske refleksjonen i undervisnings- og læreplanspørsmål finner vi i didaktikken som fagområde innenfor pedagogikken som vitenskap. Områder innen didaktikk beveger seg mellom pedagogisk teori og pedagogisk praksis - ofte betegnet som undervisningens HVA, HVORDAN, HVORFOR. Didaktikk skal synliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis, og slik være «bindeleddet» mellom prinsippene i den formelle læreplanen og den praksis som utføres på grunnlag av den. På denne måten ser vi at læreplanteori er et sentralt område innenfor didaktikken, og det bør være en klar forbindelse mellom læreplanteori og læreplanpraksis. Læreplanteori er i dag et stort og omfattende område, og et hovedsynspunkt er at læreplanarbeid forutsetter den profesjonelle og autonome lærer. Med det menes lærere som er i stand til å foreta analytiske vurderinger av hele undervisningsfeltet og ta begrunnede valg - individuelt og i fellesskap - som fungerer overfor en sammensatt elevgruppe (Engelsen 1990, Gundem 1991, Dale 1993). Læreplanteori kan også være et uttrykk for ideologi - der strømninger i tiden, kulturarv, tradisjoner og forskning vil påvirke planens innhold.

Det kan være verdt å nevne at i engelsktalende land bruker de ordet «curriculum» for læreplan og da med en noe videre betydning enn vårt begrep «læreplan». «Curriculum» innbefatter foruten det skrevne læreplandokumentet også det som i virkeligheten skjer av læring i selve undervisningen og også som et resultat av denne i form av opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper. I en slik sammenheng gir det også mening å inkludere en skjult læreplan - «a hidden curriculum», som indikerer læring formidlet gjennom undervisningsvirkeligheten som ikke er tilsiktet. Mangfoldet av mennesker og samspillet mellom lærer og elever skaper innholdet i den skjulte læreplanen. Den fanger også opp den prosess som ligger mellom undervisningsmål og undervisningsvirkelighet og handler om alt som skjer i det daglige livet i skolen. Det faktum at man bruker læreplanbegrepet også ved skjult læring, understreker at man her har å gjøre med forhold som i den praktiske hverdag i

skole og klasserom har like sterk virkning som de offisielle læreplanene, kanskje sterkere (Arfwedson 1994, Gudem 1993, Engelsen 1990).

Det er gjort mye interessant forskning omkring den skjulte læreplanen, spesielt i de engelskspråklige landene. Dessverre har dette fått liten oppmerksomhet her hjemme, sier svensken Arfwedson (1994). Dette gjelder nok også her i landet, men Gudem (1993) påpeker at det nå tydelig er en økende tendens til å understreke dette aspektet ved læreplanen også i vårt land, ikke minst i forsknings- og evalueringssammenheng. Det er viktig at det skjer en økende bevisstgjøring av den skjulte læreplanen, fordi den vil kunne virke på tvers av målsettingene i de formelle læreplanene og få betydning for elevenes læringsutbytte (se fotnote 1, s. 3). Jeg vil senere i teksten komme tilbake til hvordan den skjulte læreplanen vil kunne få betydning for elevenes læringsutbytte i kroppsøvningsundervisningen.

Det finnes mange innfallsvinkler til å drøfte læreplanteori og læreplanutvikling. Flere lærebokforfattere, deriblant Gudem (1991), fremhever amerikaneren John I. Goodlad og hans begrepssystem som et godt egnet redskap til å undersøke læreplanpraksis.

John I. Goodlads læreplanteori og begrepssystem

John I. Goodlad presenterer sin læreplanteori og sitt begrepssystem i *Curriculum Inquiry* (1979). Goodlad utviklet sin teori sammen med en tverrfaglig gruppe, bestående av en filosof, en sosiolog, en antropolog og en pedagogikkstudent. Dermed sikret han seg at flere perspektiver ved skolen og læreplanarbeidet ble ivaretatt. De utviklet et begrepssystem som skulle bidra til å forstå både innholdet i læreplanarbeidet og prosessen med dette arbeidet. Goodlad mener at læreplanforskning må ta utgangspunkt i praksis:

curriculum inquiry must move back to basics, and there is nothing more basic for study than what people practice or do, good or bad, right or wrong (s.46).

Det var nettopp dette som preget Goodlads forskningsmetode. Han og hans tverrfaglige gruppe startet med å observere og beskrive praksis. På dette grunnlaget formulerte de begreper som skulle være mest mulig dekkende for den praksis de observerte, samtidig som begrepene også skulle være egnet til å strukturere disse observasjonene. Etterhvert som de gjorde nye observasjoner, justerte og videreutviklet de begrepene og utviklet nye, og på denne måten utviklet Goodlad sin teori.

Han ser det som svært viktig at forskningsresultatene blir tilbakeført til praksisfeltet. Hvis «praktikerne» kjenner den virkeligheten de arbeider i, vil de lettere kunne ta de rette

beslutningene for å forbedre praksis. Dermed er forskningen «nyttig». Og ny praksis vil gi ny erkjennelse til teorien. Som nevnt tidligere klassifiserer Riktor (1992) Goodlads læreplanteori som en hermeneutisk teori, der fortolkning og forståelse står sentralt. Teori og praksis bidrar til gjensidig utvikling og danner til sammen en helhet som gir en dypere forståelse av fenomenene. Prosessen kalles «den hermeneutiske sirkel» og Føllesdal, Wallø og Elster (1990) henviser til ulike sirkelstrukturer som er karakteristiske for forståelsesprosessen (s.105-106). Riktor mener at en slik sirkulær bevegelse tydelig kan sees i utviklingen av Goodlads teori. Nye observasjoner gjorde det nødvendig å justere og videreutvikle de allerede formulerte begrepene eller utvikle nye. Stadig nye forskningsprosjekter bidrar til endret forståelse av forskjellige prosessers betydning (Riktor 1992).

Hvorfor er det så vanskelig å endre praksis i skolen?

Læreplanforskning konsentrerer seg om de *avgjørelser* som tas om skolens innhold, og sentralt i denne sammenheng står de ulike nivåer hvor beslutningene tas. Goodlad presenterer her et mer nyansert bilde av disse nivåene enn det som har vært vanlig å benytte (Gundem 1991). Han klassifiserer disse i fire beslutningsnivå:

1. Det samfunnsmessige/politiske nivået
2. Institusjonsnivået
3. Undervisningsnivået
4. Det personlige nivået

På alle disse nivåene blir det foretatt valg som er avgjørende for skolens innhold, men noen avgjørelser er mer sentrale enn andre når det gjelder iverksetting og realisering av en læreplan.

Det samfunnsmessige eller politiske nivået er i utgangspunktet bundet til folkevalgte organ på sentralt hold, på fylkeskommunalt nivå eller på kommunenivå. Goodlad benytter uttrykket «controlling agency» som konkretisering av dette nivået. Selv om det først og fremst er politikerne som har den formelle makten, kan de delegerer sin myndighet videre til den sentrale, den fylkeskommunale og den kommunale forvaltningen, med sine råd og utvalg. På dette nivået er det her i landet Kunnskapsdepartementet som utformer de overordnede generelle mål og grunnleggende prinsipper for den nasjonale læreplanen. Men det er også relevant å trekke fram lokale «controlling agency» som kommunalstyre og kommunal avdeling for undervisning og barnehager. Læreplanverket for Kunnskapsløftet gir reelle

muligheter for å ta lokale beslutninger, med sine vage formuleringer gjennom kompetansemålene.

Jeg mener dette nivået er svært viktig for hvordan undervisning i kroppsøving blir prioritert. Som nevnt innledningsvis satses det relativt sterkt på å øke fysisk aktivitet i befolkningen, og norske skolemyndigheter innførte høsten 2009 to ekstra uketimer fysisk aktivitet på 5.-7. trinn, men uten å knytte det til kroppsøvingsfaget eller fagutdannede personer. Det står i forskriftene at fysisk aktivitet skal være en del av den obligatoriske grunnskoleopplæringen og inngå som en del av skolehverdagen. Aktiviteten skal ikke være opplæring i fag og heller ikke ha egne kompetansemål for aktiviteten. Den skal være lystbetont, og den skal gi alle elevene en mulighet til å være fysisk aktive uansett funksjonsevne eller andre forutsetninger (Utdanningsdirektoratet 2009). Men hvem tar seg av denne aktiviteten? Siden det er opp til hver enkelt skole å organisere tilbudet, står de fritt til å invitere inn hvem som helst for å drive fysisk aktivitet med elevene. Det kan være lokale idrettslag som ser det som en mulighet for å rekruttere nye medlemmer. Og hvem sender de for å gjøre dette i skoletiden? Og hvem kvalitetssikrer tilbudene elevene får? Tilrettelegges det for aktivitet som skaper motivasjon for *alle* elever? Det er ikke nødvendigvis slik at all aktivitet er god aktivitet i skolen. Vi vet fra forskning at det ikke er noen selvfølge at den tiden som er avsatt til kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen bidrar til bevegelseslæring og bevegelsesglede for alle elevene, verken i et allmenndannende perspektiv eller i et helsefremmende perspektiv (O'Sullivan, 2004, Trudeau, F & R.J. Shepard, 2005)

I denne sammenheng blir det viktig hva de enkelte kommunene peker ut som sine lokale satsningsområder. Er fysisk aktivitet og videreutdanning av kroppsøvingslærere et satsningsfelt? Kunnskapsdepartementet startet høsten 2009 nettbasert etterutdanningskurs i alle skolefag – *Kompetanse for kvalitet*. Universitetet i Stavanger ble sammen med Norges Idrettshøgskole pekt ut til å tilrettelegge kurs i kroppsøvingsfaget. To lærere fra hvert fylke skulle få anledning til å delta på disse kursene, betalt av departementet. Erfaringene viser at studieplassene på de teoretiske fagene ble fylt opp omgående, mens kroppsøving og andre praktisk-estetiske fag sliter med å fylle opp plassene. Ikke fordi at det ikke finnes interesserte søkere, men fordi kommunene ga studentene avslag, med den begrunnelsen at disse fagene ikke er prioritert. Det kommer tydelig fram at det er de teoretiske fagene som teller i kampen om å posisjonere seg på resultatlistene fra de nasjonale prøvene. Så dermed er det faktisk flere lokale deltakere på videreutdanningen som til slutt valgte å betale vikarutgiftene selv, for å få

benytte seg av dette tilbudet. Dette kan være med på å gjøre det vanskelig å skape forandring i faget, slik at de tradisjonelle ideologiene får leve nokså uforstyrret.

Med *institusjonsnivået* menes den enkelte skole eller utdanningsinstitusjon. Her blir det foretatt tolkninger av den politisk vedtatte læreplanen og tatt beslutninger om prioriterte områder for læreplanarbeid ut ifra lokale forhold. En realisering av Kunnskapsløftet er avhengig av at en på skolenivå klarer å ta de nødvendige beslutningene som planen skisserer, både med hensyn til ressurser og med valg av undervisningsstoff og arbeidsmetoder.

Hvilken plass har kroppsøvfingsfaget på den enkelte skole? Både forskning og erfaring viser at skoleledelsens engasjement i faget er veldig avgjørende for om kroppsøving og fysisk aktivitet blir trukket fram og drøftet i fellesskap (O`Sullivan, 2004, Trudeau, F & R.J. Shepard, 2005). Er det for eksempel bevilget ressurser til arbeid med daglig fysisk aktivitet? Er dette et viktig og tverrfaglig tema på skolen, eller er oppfølgingen basert på noen tilfeldige ildsjeler? Og ikke minst viktig - har skolens rektor sørget for å ansette kvalifiserte kroppsøvingslærere?

Det krever fagkompetanse å tilrettelegge gode aktivitetstiljø. En undersøkelse fra Statistisk sentralbyrå angående kompetanse i grunnskolen (Lagerstrøm 2007), viser at over halvparten av de som underviser i kroppsøving på småskoletrinnet mangler fordypning i faget. På mellomtrinnet og ungdomstrinnet gjelder dette om lag en av tre. Flere menn enn kvinner har kompetanse i faget. Mens 69 prosent av de mannlige kroppsøvingslærerne har studiepoeng i faget, gjelder dette kun halvparten av de kvinnelige. Kun 37 prosent av lærerne på ungdomstrinnet har 60 studiepoeng eller mer, mot henholdsvis 24 prosent og 11 på mellomtrinnet og småskoletrinnet.

Det burde være større gehør for å ansette faglærere i småskolen og på mellomtrinnet enn tilfellet er i dag. De best kvalifiserte kroppsøvingslærerne burde om mulig vært brukt der behovet er størst – nemlig blant de yngste. Et kyndig øye vil lettere kunne fange opp elever som trenger ekstra stimulering, sette inn de rette tiltak og dermed øke mulighetene for at flere barn kan oppleve bevegelsesglede. Dermed økes også mulighetene for at kroppsøvingsundervisningen i resten av skoletiden vil motivere og stimulere til fysisk aktivitet.

På *undervisningsnivået* blir så de institusjonelle beslutningene igjen tolket og omsatt til praksis i undervisningen. Her må lærerne ta sine egne beslutninger på grunnlag av den foreliggende læreplan - og planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning tilpasset sine klasser og elever. Iverksettingen av de beslutninger som blir tatt på institusjonsnivå, vil til en

viss grad være avhengig av at den enkelte lærer føler seg forpliktet av dem i sin egen undervisningspraksis - som tidligere beskrevet i PYT-modellen.

Historisk sett har den enkelte lærer arbeidet nokså alene på dette nivået, og fremdeles vil det nok finnes mange såkalte «privatpraktiserende» lærere, selv om de siste generasjoners læreplaner legger opp til et utstrakt lærersamarbeid. Det er klart at på undervisningsnivå kan det forekomme store sprik mellom den formelle læreplanen og lærerens plan for undervisning, i og med at den enkelte lærere fremdeles har stor grad av frihet, i særdeleshet i kroppsøvningsfaget. Når så mange lærere underviser i faget uten formell kroppsøvningsutdannelse, kan det være grunn til å tro at en del av undervisningen baserer seg på personlige erfaringer fra egen skoletid, eller egen erfaring fra deltakelse i idrettslag. Mange vil mangle den nødvendige kompetansen til å tilrettelegge god kroppsøvningsundervisning og aktivitetskompetanse for alle elever i skolen.

Det personlige nivået er uttrykk for elevenes læring og det utbytte de har av undervisningen. Også på dette nivået blir det foretatt valg, både i samsvar med og på tvers av vedtatte planer og normer. Elevene tolker også, og på grunnlag av tolkningen foretar de selvstendige valg, enten planlagte eller ikke planlagte. Dermed kan elevenes egne beslutninger bli avgjørende for læringen og for utbyttet av det skolen tilbyr dem. Jeg har tidligere nevnt at det er de generelt skoleflinke og de som er konkurranseaktive på fritiden som trives best med faget (Fasting og Sisjord 2000, Imsen 1998). Et annet funn er at jenter oppfatter seg som mindre flinke enn gutter. De mener også at de i mindre grad får sine aktivitetsønsker ivaretatt i kroppsøvingstimene (Imsen 1996, 1998). Imsen viser til en likestillingsundersøkelse i skolen (Imsen 1996) som sier at faget kroppsøving er godt likt av begge kjønn, men guttene gjør det best i faget, og det benyttes i liten grad aktivitetsformer, for eksempel dans og drama, som jentene setter størst pris på. Det er grunn til å spørre seg om det foregår en skjult favorisering av guttene i kroppsøvningsfaget, ved at de i større grad har innflytelse på innholdet i kroppsøvingstimene. Interessant funn her er at kroppsøvningsfaget er det eneste skolefaget der guttene presterer bedre enn jentene (UD 2009b). Forskning viser også at gutter generelt får mer oppmerksomhet enn jenter i undervisningen, og at de får respons på andre typer atferd enn jenter (Imsen 1996).

Elevenes egen oppfatning av hvor godt de mestrer aktivitetene i timene, er også klart relatert til hvor godt de trives. De elevene som oppgir å være relativt fysisk passive i fritiden, vurderer seg som mindre flinke i kroppsøving. En av kroppsøvningsfagets hovedmålsettinger - og utfordringer - er å kunne motivere alle elevene, slik at de kan bli inspirert til å være fysisk

aktive også i fritiden. Vi vet at motorisk mestring og positive erfaringer i kroppsøvfingsfaget gir større sjanser for involvering i organisert idrett – og motsatt, noe som igjen kan bidra til en mer fysisk aktiv livsstil.

Interessant i denne sammenheng er at Trudeau & Shephard (2005) har studert 132 publiserte artikler som beskriver eksperimentelle studier knyttet til skolefaget kroppsøving og andre tiltak for fysisk aktivitet i skoletiden. Svært mange av prosjektene kan klassifiseres som *læring gjennom bevegelse* (Arnold 1991) og Crums (1993) “*biologiske*” og “*pedagogiske*” ideologi (“helse i hver svette dråpe” og “all aktivitet er god aktivitet”). Altså nyttebetont trening, med et klart helseperspektiv. Målinger som er gjort før og etter viser at tiltakene gir god fremgang på fysiske tester og bedre helse der og da. Noen studier viste også økt engasjement på skolen generelt, forsterket selvfølelse, fremgang i de akademiske skoleresultatene og mindre observerte lærevansker. Men de positive helsegevinstene ser ut til å avta relativt kort tid etter prosjektet er avsluttet.

Andre tiltak er knyttet til et økt timetall i kroppsøvfingsundervisning. Elever som har fått opplæring av velkvalifiserte kroppsøvfingslærere som har arbeidet for å utvikle en allsidig motorisk grunnkompetanse tidlig på barnetrinnet, har en mer positiv opplevelse av faget enn andre elever. Det viser seg at de på sikt har en markert bedre oppfatning av egen helse og et mer bevisst forhold til å holde seg i fysisk aktivitet. Aktivitetskompetansemodellen, Crums *movement culture* og *læring i bevegelse* (Arnold 1991) ser altså ut til å gi en klar helsegevinst både på kort og lang sikt.

Læreplanens spennvidde.

Læreplanens spennvidde er et uttrykk for det store feltet læreplanvirkeligheten omfatter.

Goodlad grupperer læreplansspørsmål i tre ulike områder, som angår alle beslutningsnivåene:

- det substansielle området
- det sosiopolitiske området
- det teknisk-profesjonelle området

Det substansielle området omfatter læreplanens innhold - som formål, undervisningsmål, lærestoff, læremidler, arbeidsmåter og vurdering. «Substansiell» kan oversettes med kraftig, viktig, vesentlig eller det som er kjernen (Ordnett.no), og det samsvarer godt med å kalle dette læreplanens innhold. Det er det vi vanligvis tenker at en læreplan skal si noe om, og som vi finner i Kunnskapsløftet (K06). Hvis vi skal tenke i didaktiske termer, må dette tilsvare

læreplanens HVA og delvis også HVORDAN, siden det også omfatter arbeidsmåter og læremidler.

Jeg har tidligere beskrevet Goodlads ulike beslutningsnivåer. Den substantielle læreplanen blir lest, tolket og praktisert på ulike nivå, og på alle nivåene kan planen bli oppfattet forskjellig. Goodlad og hans medarbeidere utviklet og utforsket et begrepssystem som beskrev den substansielle læreplanen i fem adskilte felt. De sier at den substansielle læreplanen blir tolket innenfor hvert felt, og slik kan vi si at det finnes forskjellige læreplaner fra felt til felt (Goodlad 1979 s.60).

Gundem kaller disse fem feltene for læreplanens ulike «ansikter» (Gundem 1993 s.131).

De substansielle læreplanfeltene defineres slik:

1. Ideenes læreplan
2. Den formelle læreplan
3. Den oppfattede læreplan
4. Den iverksatte læreplan
5. Den erfarte læreplan

Ideenens læreplan (Goodlad 1979 s.60) finnes på det ideologiske eller det idémessige plan. Her vil teorier, forskning og meninger omkring planen komme fram. Også tradisjon og kulturarv, samt strømninger i tiden vil være fremtredende. Ideenens læreplan finnes innenfor alle beslutningsnivåene. Alle som deltar i læreplanutvikling har visjoner, ideer og verdier som danner startgrunnlaget for læreplantenkningen. Dette kan gjelde ansvarlig statsråd som ønsker å markere sitt personlige ståsted, det kan være skolepolitikere som ønsker å trekke de store linjene, eller det kan være det faglige og personlige ståsted hos dem som har ansvaret for å utforme læreplanen på de ulike nivå. Det er på dette nivået ideene og vyene om kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen blir diskutert og nyttetenkningen omkring fysisk aktivitet blir løftet fram. Det er også her det dualistiske læringssynet får fotfeste.

Den formelt vedtatte læreplanen (Goodlad 1979 s.61) vil aldri kunne bli den samme som ideenes læreplan. Den formelt vedtatte læreplanen er et dokument der teksten og utformingen er preget av de ideer, teorier og meninger som kom fram i startfasen, men målformuleringene må være vide siden den skal forplikte så mange. Dermed blir den formelt vedtatte læreplanen gjenstand for tolkning fordi vi leser planen ut ifra våre egne erfaringer. I Kunnskapsløftet har kroppsøvingundervisningen fått sin plass og posisjon. Nyttelegitimering, med fysisk aktivitet

og fysisk form, er en del av faget, men helt sentralt står *bevegelseslæring* som viktig ledd i elevenes læring og allmenndanning. Det gir faget egenverdi. Det fremheves at bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og kroppsøving skal medvirke til at elevene kan sanse, oppleve, lære og skape med kroppen.

Kompetansemålene skal operasjonaliseres i lokale læreplaner, og da vil også disse planene kunne kalles formelt vedtatte læreplaner, såfremt de foreligger som et skriftlig dokument. Slik kan vi også si at den formelle læreplan stort sett befinner seg på det samfunnsmessige/politiske nivå og institusjonsnivået. Så blir spørsmålet om den enkelte skole har utarbeidet egne formelle, lokale læreplaner for kroppsøvingfaget. Min erfaring, gjennom mange praksisbesøk og veiledning av nyutdannende, er at få grunnskoler har kommet så langt - som de selv sier. Selv om planen ble iverksatt for over 4 år siden.

Den oppfattede læreplan (Goodlad 1979 s. 61-62) gir uttrykk for hvordan den enkelte leser og tolker den formelle læreplanen. Den oppfattede læreplan finnes innen alle beslutningsnivåer, men også utenfor dette. Alle som befatter seg med en læreplan, tolker og oppfatter den ut fra sine forutsetninger. Således vil den oppfattede læreplan bli ulik, både for skolepolitikere, administratorer, lærere, foreldre og elever. De bruker sine egne erfaringer, og planen får mening i forhold til det. Selv de som er med og vedtar læreplanen formelt, vil kunne oppfatte læreplanteksten og dermed innholdet på forskjellige måter. Som nevnt har lærere som underviser i kroppsøving svært forskjellig utgangspunkt med hensyn til erfaring og studiepoeng, noe som gir ulike praksisteorier. Da er det klart at læreplanen kan bli oppfattet svært ulikt, selv på samme skole.

Den iverksatte læreplan (Goodlad 1979 s.62-63) befinner seg på undervisningsnivået. Hvordan læreplanen blir tolket og oppfattet av lærerne vil være avgjørende for lærernes undervisningspraksis. Dermed kan vi si at den iverksatte læreplan er nært knyttet til den oppfattede læreplan. Men det trenger ikke være slik. Det kan være skoleledere eller lærere som er grunnleggende uenig i større eller mindre deler av den oppfattede læreplan og derfor boikotter den. De er kanskje mest opptatt av at elevene skal svette, trene og "få løpt av seg", så de leser kompetansemålene ut fra det. Jeg har også nevnt tidligere at noen lærere kanskje ikke er så begeistret for dans som aktivitet i kroppsøvingfaget, så det blir glemt til fordel for ballspill og andre "kjekke" aktiviteter. Det kan også være at den oppfattede læreplan i kroppsøving ikke lar seg gjennomføre på grunn av dårlige inne- eller uteanlegg, manglende utstyr, mange elever som krever spesiell tilrettelegging eller vanskelige elev-lærerforhold. Eller det kan være noe så «enkelt» som at noe uforutsett skjer i undervisningssituasjonen,

enten mellom elevene eller mellom lærer og elev, slik at timen eller undervisningsopplegget blir helt annerledes enn planlagt.

Det er den iverksatte læreplan som er avgjørende for hva elevene lærer. For å få tak i den iverksatte læreplan er det nødvendig å observere undervisningen jevnlig over tid. Her er det dessverre gjort lite forskningsarbeid på kroppsøvfingsfaget i Norge, så vi vet for lite om hva som egentlig foregår i timene. Goodlands læreplanteori forteller tydelig at vi ikke kan vurdere praksis ut fra de lokale læreplanene som eventuelt måtte finnes rundt om på skolene. Han sier også at den iverksatte læreplan også er en oppfattet læreplan, fordi den oppfattes av den som gjennomfører den. Erfaringene herfra kan få konsekvenser og føre til nye endringer.

Den erfarte læreplan (Goodlad 1979 s.63-64) er den som elevene erfarer og opplever gjennom undervisning og læring - elevenes læringsutbytte. Den erfarte læreplanen korresponderer med det Goodlad kaller *det personlige beslutningsnivået*, se side 17. Hver enkelt elev gjør sine individuelle erfaringer med læreplanen. Disse erfaringene er preget av elevens forutsetninger i vid forstand - intellektuelt, emosjonelt og sosialt. Dermed kan vi også si at elevenes kultur, nærmiljø og generelle livsbetingelser vil være en del av den erfarte læreplan, og som tidligere nevnt har forskning vist at kroppsøvfingsfaget har mange utfordringer her.

Flere forskere trekker fram to dimensjoner ved kroppsøvfingsfaget som spesielt har betydning for elevenes læringsutbytte (Chen 2001, Calderhead 1991, Romar 1995). Den ene dimensjonen er lærerens praksisteori (Espoused and enacted theories of action), som er vist til tidligere i artikkelen under PYT modellen. Den andre dimensjonen er det psykologiske læringsklimaet i klassen (Learning environment). Motivasjon er kanskje den mest sentrale enkeltfaktor for læring og utvikling. Med tanke på å utvikle motivasjon i faget for alle elevkategorier, også de mindre prestasjonsfinkle og de med lavere selvbilde, er det grunn til å fokusere på metodebruk og tilrettelegging av aktivitetene. I kroppsøvfingsfaget blir den enkelte elevs ferdigheter svært synlige, og det er lett å vurdere sine prestasjoner i lys av andres. Det blir en stor utfordring å skape et læringsmiljø som er basert på individuelt målarbeid og skape mestringsfølelse basert på fremgang, innsats og individuell forbedring (Ames 1992, Crum 1993, Ommundsen 1994). Å mestre er avgjørende for videre motivasjon, og ikke minst for elevenes selvbilde og tro på egne muligheter.

Ames & Archer (1987) har gjennom sine studier i skolen vist at dersom det etableres et læringsklima som er preget av å mestre og lære framfor å måtte prestere i form av konkurranse og sammenligning, har det innvirkning på elevenes trivsel og valg av

læringsstrategier. Lærernes evne til å skape gode psykologiske betingelser for læring gjennom et trygt og støttende miljø, vil være helt avgjørende. I et *mestringsorientert* miljø er det skapt en tro på at innsats og anstrengelser har betydning for å lære nye ferdigheter og for å utvikle seg videre. De har først og fremst seg selv som referansepunkt når det gjelder mestring og fremgang og er mindre opptatt av å sammenligne seg med andre. Elever som omgis av et miljø preget av mestringsorientering utvikler ofte gode evner til å velge passe utfordrende oppgaver, og de trives i undervisningssituasjonen. Et viktig funn i denne studien er at disse tendensene også ser ut til å gjelde elever med lav selvvardert mestringsevne. I et utpreget *resultatorientert* læringsklima, vil elevene være mer opptatt av å vise fram sine ferdigheter og sammenligne sine prestasjoner med de andre elevene i klassen. Innsats og fremgang gir ikke uten videre mestringsfølelse, fordi det avhenger av hvordan prestasjonen er i forhold til andre elever. Resultatorienterte barn og unge som over tid får følelsen av at de er mindre dyktige enn andre, kan utvikle angst for å gjøre feil eller for å komme i situasjoner de ikke fullt ut behersker. De har ofte en tendens til å trekke seg unna, velge for lette oppgaver eller unngå å gjøre en innsats, i et forsøk på å beskytte sitt eget selvbilde. Vi snakker da om begrepet ”lært hjelpsløshet”.

Ames (1992) hevder det er fullt mulig å skape et mestringsorientert treningsmiljø også i idretten, selv om konkurranse og resultater er grundig forankret i virksomheten. I et treningsmiljø der utøverne opplever at læring, personlig fremgang og innsats blir verdsatt og har stor betydning, vil ikke nødvendigvis konkurranseelementet i seg selv føre til resultatorientering. Forskjellen mellom en mestringsorientert og en resultatorientert utøver ligger først og fremst i de personlige vurderingene som gjøres i forbindelse med trening og konkurranser, og hvorvidt utøveren har følelsen av å ha oppnådd suksess eller ikke.

Tilrettelegging av gode aktivitetstilrettelegging kan være et viktig hjelpemiddel for å etablere et slikt mestringsorientert læringsmiljø. Kroppsøvingsaktiviteter som aktiviserer alle elevene samtidig, der hver elev er opptatt med sin egen læring, gjør de individuelle prestasjonene mindre synlige. Spennende miljøtilrettelegging vil skape stor aktivitet. Dermed kan det være lettere for elevene å eksperimentere med aktivitetene, selv om en strever litt. Et trygt og aksepterende klassemiljø, der elevene er godtatt med sine sterke og svake sider, blir også sentralt for at elevene tør prøve seg fram. Et slikt miljø kommer ikke av seg selv. Det fordrer god kontakt elev - lærer og trygghet elevene mellom. Kan elevene gå fra aktivitet til aktivitet i et godt tilrettelagt miljø, vil dette bli nær opp til barns egen form for lek. Metoden kalles situasjonsbetenget læring, der elevene får tilbakemeldinger fra miljøet på måten de løser

oppgaven på. Vi sier at ”miljøet underviser”, og ferdighetene utvikles fordi det er behov for dem i bevegelsesmiljøet.

Også lærerens effektivitet vil kunne påvirke trivsel i kroppsøvingstimene. Daryl Siedentop (2002) har gjennom sin idrettsforskning vist at lærere som lykkes i sitt arbeid ofte er svært effektive administratorer og klarer å skape stor aktivitet blant elevene, med lite dødtid ved skifte av aktiviteter. Det er påvist klar sammenheng mellom effektiv organisering og trivsel i elevgruppen. Han sier videre at aktiviteter som stimulerer og utfordrer og som samtidig er lek og lystbetonte, skaper optimale læringsbetingelser.

Det sosiopolitiske området vil si den samfunnsmessige sammenhengen læreplanen står i. Dette området kan være dekkende for læreplanens HVORFOR, dvs. de samfunnsmessige begrunnelser for skolens innhold og de samfunnsmessige forutsetninger for realisering og iverksetting av det. Spørsmål som er knyttet til samfunnets makt og kontroll over læreplanene kommer inn her (Gundem 1991 s.183). Det handler blant annet om hvem som utformer læreplanene og hvorfor utformingen blir som den blir. Goodlad mener at det sosiopolitiske området står under innflytelse av særlig to typer påvirkningsforhold, som har betydning for læreplanprosessens beslutningsfelt. Det ene er «kunnskap», og det andre er «sanksjon».

Goodlad definerer «kunnskap» som:

- funded knowlege
- conventional wisdom

(Goodlad 1979 s. 348-349)

Gundem oversetter «funded knowlege» til «begrunnet viten», altså forskningsbasert viten. «Conventional wisdom» oversettes til «tradisjonsbundet viten» (Gundem 1993 s.133).

Goodlad påpeker at det ofte kan være vanskelig å skille mellom de to kunnskapstypene: ”much of what passes as knowlege today is soon become conventional wisdom or discredited or both” (Goodlad 1979 s. 351). Forsningsbasert og begrunnet viten vil ofte bli allment akseptert og fremstå som en del av en kunnskapstradisjonen og det “sunne” folkevettet. På det samfunnsmessige beslutningsnivået vil oftest tradisjonsbundet viten være utslagsgivende. Politikerne vil appellere til den sunne fornuften (Goodlad 1979, Gundem 1993). Jeg har tidligere pekt på at både helsebegrunnelsen, sosial læring og rekreasjon er vektige argumenter overfor politikere for å vinne gehør for kroppsøvingfaget.

Det andre påvirkningsnivået er «*sanksjonsnivået*» eller «the sanctioning body», som Goodlad kaller det. Læreplanaktører på alle nivå blir påvirket av «the sanctioning body». Dette nivået står for de verdier, interesser, ønsker og behov som ligger i samfunnet. Sentralt her står representanter for ulike interesser av økonomisk, politisk, ideologisk og kulturell art. Det har både en påvirkende og en godkjennende funksjon. Massemedier og offentlig opinion spiller ofte en avgjørende rolle. Vi har i de senere årene sett en klar tendens til at trening, helse og livsstil er godt stoff, både i aviser og TV. Dette nivået fungerer som en slags filter eller sil for de kunnskaper som får trenge igjennom og gir utslag for læreplanbeslutningen. Hvert enkelt beslutningsnivå i læreplanprosessen blir påvirket av «the sanctioning body». Læreplanaktørene blir påvirket av omgivelsenes verdier, interesser, krav og ønsker. Men påvirkningen kan også gå den andre veien, ved at læreplanaktørene påvirker omgivelsene. Dermed kan også dette bli en toveis påvirkningsprosess. Jeg vil i neste kapittel bruke ”The Vicious circle for the self-reproducing failure of PE⁵” (Crum 1993), for å konkretisere det sosiopolitiske området i Goodlads teori. Den illustrerer også problemstillinger som berører det siste området - det teknisk-profesjonelle.

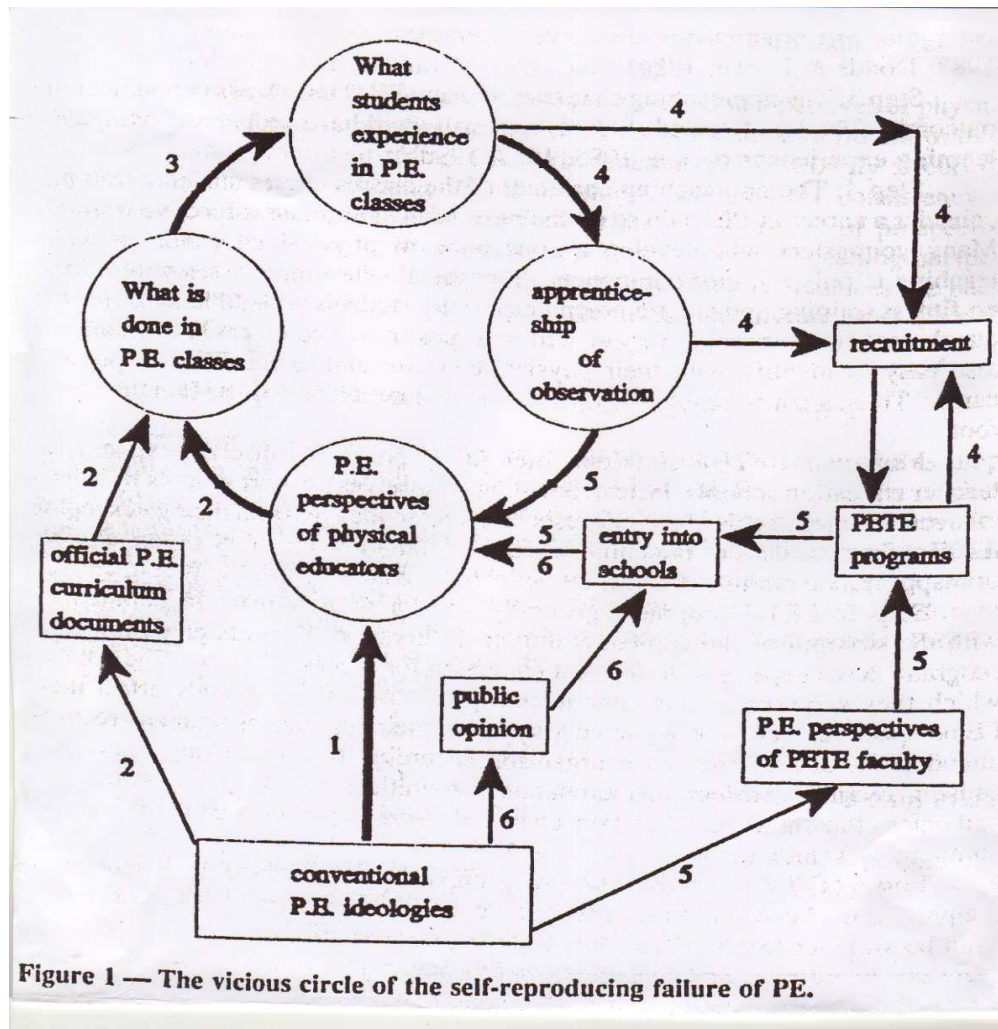
Det teknisk-profesjonelle området handler om de menneskelige og materielle muligheter og hindringer. Her blir ulike rammefaktorer, lærerrollen, lærerutdanningen og etterutdanningen lagt til grunn for læreplanarbeidet. Gundem sier at det ofte er disse forholdene som er de mest vesentlige for gjennomføringen av læreplanreformer og den gjennomslagskraft de får (Gundem 1991). Dessverre er det teknisk-profesjonelle området det feltet som har minst utviklet begrepsapparat. Goodlad gir få holdepunkter utenom at dette dreier seg om menneskelige og materielle ressurser, og at området er integrert i alle deler av beslutningsprosessen.

Gundem påpeker at inndelingen i de tre områdene - det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle området - må sees på som en teoretisk-analytisk inndeling, nyttig for analyseformål. I praksis er det vanskelig å skille disse fra hverandre. Hun sier at et læreplanspørsmål som begynner som et substansielt anliggende, blir, når det skal beskrives og analyseres nærmere, også et sosiopolitisk og teknisk-profesjonelt anliggende. Avgjørelser som tas på en skole kan møte motstand hos foreldre på grunn av politiske, religiøse eller ideologiske holdninger, eller det kan vise seg at lærerne ikke føler seg kompetente (Gundem 1991 s.183).

⁵ PE er en forkortelse for Physical Education

The vicious circle

Gjennom ”Then vicious cicle of self-reproducing failure of PE” , se figur 2, illustrerer Crum (1993) hvorfor ”movement cultur” vanskelig når fram i skolen og påpeker samtidig at mye mer empirisk forskning må gjennomføres for å teste disse antakelsene.



Figur 2: ”The vicious circle” (Crumms vonde sirkel) viser hvorfor det er så vanskelig å få til forandring i kroppsøvingsfaget. Sirkelen sier mye om den påvirkningskraften som ligger i det faglige miljøet, skolekulturen og ikke minst i lærerutdanningen. Den peker også på påvirkningskraften fra samfunnet generelt (public opinon).

Utgangspunktet er de tradisjonelle kroppsøvingsideologiene som Crum mener ligger i faget og som er til hinder for en god utvikling. De vil ha påvirkningskraft både på hvordan den offisielle læreplanen blir utformet (ideenes og den formelle læreplanen), på kroppsøvingslærerens oppfattede læreplan (PE perspectives of physical educators),

lærerutdannernes kroppøvingssidologi (PE perspectives of PETE⁶ faculty) og til slutt på ”public opinion”, som kan sammenlignes med Goodlads ”the sanctioning body”. Det er offentlig bekymring for barn og unges helse, forskningsrapporter bekrefter stadig dårligere fysisk form, leger og fysiologer uttaler seg om virkemidlene som må til for å snu den negative utviklingen. Tanken om ”helse i hver svette dråpe” har fått godt feste i den voksne befolkningen. Dette bekrefter at *funded knowlegde* og *convential wisdom* kan være vanskelige å skille. Forskningsbasert kunnskap har blitt til ”sunt folkevett”, i alle fall hos store deler av befolkningen. Men dette berører kun den instrumentelle betydningen av faget. Kroppsøving som viktig allmenndannende fag i skolen, der bevegelseslæring står sentralt, er det lite snakk om. Vi vet at mange foreldre, skoleledere og lærere i andre fag anser faget som et lite viktig. Vi ser igjen at dualismen - skillet mellom kropp og sinn/intellekt – lever godt i samfunnet. Siden det heller ikke er noen kontroll og oppfølging fra samfunnets side, reduseres mulighetene for at det skjer en korrigerende av kursen.

Når det gjelder lærerutdannerenes perspektiver på kroppsøving i skolen og den undervisning som gis i lærerutdanningen (PETE programs), poengterer Crum sterkt betydningen av at universitetene og høyskolene samarbeider om en felles kroppøvingsideologi, og at de er bevisst på hvem de rekrutterer til kroppøvingstudiet. Det vil være viktig å markere seg som lærerutdanningssted i stedet for sportsinstitutt. Skolens forventninger til dem som studerer må klargjøres på et tidlig tidspunkt, slik at de studentene som har kommet til studiet kun for å trene og drive egenutvikling, får anledning til å trekke seg.

Dessverre er det slik i Norge i dag at svært få høyskoler og universiteter har egne studier som er rettet kun mot lærerutdanning. Kroppsøving er heller ikke et obligatorisk fag i lærerutdanningen. De som velger fordypning i faget i allmennlærerutdanningen går som oftest i klasser med studenter som kun tar utdanning i faget for egen interesse, som et ledd i en fremtidig trenerutdanning og/eller enkelt og greit for å få studiepoeng. Idrettstudiene på Universitetet i Stavanger kan stå som eksempel på at dette kan være problematisk. På årskurset, 60sp kroppsøving og idrett, er det i dag 80 studenter, der kun 10 av dem er i allmennlærerprogrammet. Med så få studenter som vet de skal bli lærere, så gjør det noe med det faglige fokuset hos faglærere. Det er vanskelig å motivere studentene til å bruke undervisningstid på læreplanarbeid og skolerelaterte spørsmål når de ikke skal praktisere dette. De fleste som går her er involvert i idrett på ulike nivå, og dermed vil fokuset lett dreie

⁶ PETE er en forkortelse for PE (physical education) teacher education.

seg om idrettslige ferdigheter, treningslære og trenerrollen - for å komme studentene mer i møte. Det er stort forskjell på å være en lærerutdanningsinstitusjon eller et sportsinstitutt. Det er også stor forskjell på å være en aktivitetsleder og å være en god kroppsøvlingslærer.

Sosialisering til lærerrollen i kroppsøvlingsfaget.

Crum peker også på at både rekruttering og lærerstudentenes egne skoleerfaringer (den erfarte læreplan og apprenticeship of observation) har stor innvirkning på deres perspektiver på lærerrollen og kroppsøvlingsfaget og hvordan de oppfatter og iverksetter læreplanen når de kommer ut i skolen. Studentene har minimum tolv år bak seg gjennom den ”obligatoriske” skolen, og i dette perspektiv kan det sees på som en slags ”lærlingetid”, basert på observasjon (Lortie 1975). Som oftest er det de mest prestasjonsflinke som ser for seg kroppsøving som et fremtidig undervisningsfelt, slik at de erfaringene de har hatt i sin egen undervisning vil prege deres syn på ”den gode kroppsøvlingslærer”. At en kroppsøvlingsstudent har generell bevegelsesglede må være en forutsetning, og at en mestrer faget svært godt er selvsagt også en styrke, men det kan være et problem dersom disse studentene ikke klarer å se hvordan elever med ulik bakgrunn enn dem selv opplever undervisningen. Dessuten har mange av kroppsøvlingsstudentene bakgrunn som konkurranseutøvere, og dette kan forsterke problemet, ved at konkurranse vektlegges sterkt i undervisningen.

Fordi studentene har så ulike ståsted, blir budskapet i undervisningen tolket ulikt og kanskje ikke oppfattet slik faglæreren hadde tenkt og ønsket. Forskning har vist at det er en tendens til at studentene tolker budskapet i lærerutdannelsen i sammenheng med sine egne forestillinger om yrket (Handal og Lauvås 1986, Arfwedson 1994). Dette innebærer at de tar til seg det som forsterker de perspektiver som de allerede har tilegnet seg. Dermed kan effekten av lærerutdannelsen bli individuelle og mangfoldig, og vi kan på mange måter si at det finnes en ”skjult læreplan” i lærerutdannelsen (Arfwedson 1994). Slike forskningsresultater er det viktig at lærerstudentene blir kjent med, slik at de kan få bedre innsikt og kontroll over egen sosialisering. Forskning viser også at kroppsøvlingslærere, ubevisst eller bevisst, verbalt eller non-verbalt, signaliserer ulike forventninger til elevene på grunnlag av deres ferdigheter og innstilling til faget. (Ommundsen 1994). Positive og faglig interesserte elever får dermed forsterket dette bildet av seg selv via lærerens positive oppmerksomhet overfor disse elevene. At læreren lettere kjenner seg igjen i visse elevgrupper, gjør det lettere å komme på bølgelengde med slike elever. Dette kan på sikt føre til skjulte og utilsiktede læringsprosesser i kroppsøvlingsfaget, fordi ulikheter i kommunikasjon og forventninger kan føre til ulikt undervisningsutbytte (Bain 1990,

Ommundsen 1994). Den såkalte pygmalion-effekten viser hvordan lærerens oppfatninger av elevenes evnenivå faktisk kan bli utslagsgivende for elevenes prestasjoner (Martinek, 1982, Imsen 1998, s. 298-299).

Påvirkning fra kollegaer, foreldre og elever er andre faktorer som har stor innvirkning i sosialiseringprosessen til lærerne ute i skolen. I følge Arfwedson (1994) er påvirkningen fra kollegene en av de sterkeste sosialiseringfaktorene i lærerarbeidet. Crum (1993) hevder at selv om utdanningsinstitusjonene klarer å formidle en god kroppsøvingsideologi og utdanne studenter som er engasjerte og bevisste på skolens oppgaver, kan påvirkningen fra kollegaer, fra elever og foreldre gjøre det vanskelig å gjennomføre undervisningen etter de prinsipper og tanker som de selv mener er de rette. Vanskelige rammevilkår, med store klasser og trange gymsaler, er også en faktor som kan gjøre det vanskelig å oppfylle intensjonene i læreplanen og hindre en pedagogisk god undervisning. Dermed kan de ende opp med å reprodusere den undervisningen de selv fikk som elever eller ta etter de mer etablerte lærerne ved skolen, og "the vicious circle", den vonde sirkelen, er sluttet.

Avsluttende refleksjoner

Både studenter i vår ordinære utdanning og lærere på videreutdanningen kjenner fort igjen de to ideologiene som Crum betegner som "byrdefulle". Å legge til rette for en lærerpraksis som bygger opp aktivitetskompetansen til alle elever, uansett individuelle forutsetninger, kjønn og hjemmebakgrunn, krever kompetanse. Innsikt i og diskusjon rundt kroppsøvingsideologier og praksisteorier er viktig for å ta bevisste valg.

Jeg vet av erfaring at mange kroppsøvingslærere kommer på kurs for å få "tips", helst beskrevet som ferdige timeopplegg. Dette er veldig praktisk i en hektisk skolehverdag. Men hovedmålet må være å fremme refleksjon på egen undervisning og samarbeide om kroppsøving på institusjonsnivå. Det er viktig å sette fokus på fysisk aktivitet på foreldremøter og sørge for at også kroppsøvingsfagets innhold og aktiviteter kommer på ukeplanen til elevene. Jeg har erfart at dette er så godt som fraværende på de skolene jeg har hatt kontakt med de siste årene. Det sier mye om hvordan lærerne generelt ser på faget. At det er et klart behov ute i skolen for å drøfte fagets kjerneverdier og at videreutdanning kan være viktig, kan utdraget fra denne mailen fortelle noe om:

Må bare si at dette studiet har gjort en masse med meg som lærer i kroppsøving... tenker og gjennomfører timene på en helt annerledes måte nå enn sist skoleår. Og tilbakemeldingene fra elevene er gode! Dette er kjempe kjekt!! (student på videreutdanningen av kroppsøvingslærere 2009/10).

Jeg vil avslutte med de tre punktene Crum (1993) satte opp som utgangspunkt for profesjonell kvalitet i kroppsøvfingsfaget:

- Hva er kroppsøvfingsfagets *identitet*?
- Hvilket utbytte kan samfunnet forvente fra kroppsøvfingsfaget i skolen?
- Hvordan bør utdanningsinstitusjonene forholde seg med hensyn til disse spørsmål?

Bevegelseslæring, aktivitetskompetanse, mestring og trivsel skal være fagets identitet - som et viktig, obligatorisk og allmenndannende fag i skolen, der elevene må få reelle læringsmuligheter. Om kroppsøvfingsundervisningen kan bidra til å gi de unge et positivt forhold til fysisk aktivitet som de kan ta med ut over skoleårene, har en oppnådd svært mye – både for den enkelte og i et samfunnsperspektiv. Under slike omstendigheter vil kroppsøvfingsfaget kunne fremstå som et av skolens aller viktigste fag.

Med hensyn til utdanningsinstitusjonene, er det grunn til å stille forventninger til den nye lærerutdannelsen som iverksettes høsten 2010. Her blir det større muligheter for spesialisering og å gjøre egen fagvalg, og det stilles større krav om fagkompetanse og undervisningskompetanse. Det skal også satses mer på veiledning og oppfølging av nye lærere (St. meld.11). For at dette skal bli et skikkelig kompetanseløft for alle fag, burde det bevilges nok penger til å igangsette egne kroppsøvfingskurs for studentene i lærerutdanningen. Da kan fokuset rettes mot lærerutdanning og mindre mot en generell idrettsutdanning.

Litteratur

Ames, C, 1992: Achievement goals, motivational climate and motivational processes. I: G. C. Roberts, red.: *Motivation in sport and exercise*. Illinois, Urbana Campaign: Human kinetics.

Ames, C. and J. Archer, 1987: Mothers` beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology* 79:409-414.

Arfwedson, G., 1994: *Nyare forskning om lärare*. Stockholm. HLS Förlag.

Arnold, P, 1988: *Education, movement and the curriculum*. Lewes, East Sussex: Falmer Press.

Arnold, P, 1991: The pre-eminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43, 66-77.

Bain, L. L., 1990: A Critical Analysis of the Hidden Curriculum in Physical Education. I: Kirk, D.& Tinning, R: *Physical Education, Curriculum and Culture*. London, Falmer Press

- Calderhead, J., 1991: The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 531-535.
- Chen, A., 2001: A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. I: *Quest* 2001, 53, 1, p. 35-58.
- Crum, B. J., 1993: "Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change." I: *QUEST* 1993, 45, p. 339-356.
- Dale, E. L., 1993: *Den profesjonelle skole*. Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.
- Eisner, E.W. (1994): *The Educational Imagination*. Macmillan, New York.
- Engelsen, B. Ulstrup, 1990: *Kan læring planlegges?* Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Fasting, K., og Sisjord, M.K.: Kjønn og Idrett. I: Imsen, G. (red.): *kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo. Gyldendal.
- Fibæk Laursen, P., 2002: Man skal lære noget! *Idræt*, 3, 4-7.
- Fremmedordboken, 2000. Kunnskapsforlaget, Oslo
- Føllesdal, D., L. Walløe og J. Elster, 1990: *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Goodland, J.I. m.fl., 1979: *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York. McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B. Brandtzæg, 1991: *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gundem, B. Brandtzæg, 1993: *Mot en ny skolevirkelighet*. Ad Notam, Gyldendal, Oslo.
- Handal, G. og P. Lauvås (1986): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen, Oslo
- Helsedirektoratet, 2008: *Fysisk aktivitet blant barn og ungdom. Resultater fra en kartlegging av 9- og 15- åringar*. Oslo.
- Helsedirektoratet, 2009: *Fysisk aktivitet blant voksne og eldre. Resultater fra en kartlegging i 2008 og 2009*. Oslo.
- Imsen, G., 1996: Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. Trondheim, Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet. *Pedagogiske rapporter. Skriftserie fra Pedagogisk institutt*. Rapport nr. 11.
- Imsen, G., 1998: *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Imsen, G., 1999: *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo, Tano Aschehoug.

KUF: "Læreplan for kroppsøving". I: *Læreplanverket for den 10-åriges grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo 1996, s. 263-275.

Kunnskapsdepartementet, 2006: *Læreplanverket for kunnskapsløftet*, Oslo

Lagerstrøm, B.O, 2007: Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006. I: *Rapporter 2007/21*, s. 27-28. Statistisk Sentralbyrå, Oslo

Lauvås, P. og Handal G., 2000: *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo

Lortie, D., 1975: *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Martinek, T.J., Crow, P. & Rejeski, W. , 1982: *Pygmalion in the gym: Causes and effects of expectations in teaching and coaching*. NY, Leisure Press.

Mjaavatn P.E. og Skisland J.O., 2003. *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Rapport, Forebyggings-divisjonen, Avdeling for fysisk aktivitet, Sosial- og helsedirektoratet, Oslo 2003.

Mjaavatn P.E og K.Aa. Gundersen, 2005: *Barn-bevegelse-oppvekst: betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, sosiale og kognitive utvikling*. Oslo, Akilles.

NOU 2003: 16. *I første rekke*. Kapittel 12 (En god fortsettelse - grunnskolen). 12.4.4 Motivasjon og læringsmiljø

Nguyen K.N. & J. Helgeland, 2009: *Norsk helsetjeneste sammenliknet med andre OECD-land*. Notat 2009. ISBN 978-82-8121-308-1

Ommundsen, Y., 1993: "Mestring, motivasjon og læring hos barn og unge i kroppsøving og idrett – et sosial-kognitivt perspektiv". I: *Barn, nytt fra forskning om barn i Norge*. 1993, nr.3, s. 39-53.

Ommundsen, Y., 1994: "Helsefremmende arbeid i skole/kroppsøving – et pedagogisk sosiologisk perspektiv". I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2/94, s. 128-140.

Ommundsen, Y., 2008: Hvorfor har vi et kroppsøvfingsfag. I: *Bedre skole 2*, s.78-82.

Ordnnett. no:

http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=substansiell&search_type=&publications=23

O'Sullivan, M: Possibilities and Pitfalls of a Public Health Agenda for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2004, 23, 392-404

Postholm, M.B., 2004: Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88, s. 3-18.

Riktor, M., 1993: Hvordan kom Lion Quest inn i norsk skole? I: *Om styring og læreplanutvikling*. Rapport nr. 4 1993, s. 101-156. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Romar, J., 1995: *Case Studies of Finnish Physical Education Teachers. Espoused and Enacted Theories of Action*. Åbo Akademis forlag, Åbo.

Satina, B.A. & F. Hultgren, 2001: The absent body of girls made visible: Embodiment as the focus in education. *Studies inand Education*, 20, 521-534

Sosial- og helsedirektoratet (SHrapport), 2000: *Fysisk aktivitet og helse*. Rapport 2/2000.

Shepard, R.J & F. Trudeau, 2000: The Legacy og Physical Education: Influences on Adult Lifestyle. *Pediatric exercise science*, 12, 34-50

Siedentop, D, 2002: Ecological Perspectives In Teaching Research in *Journal of teaching in physical education* 2002, 21, s. 427-440. Human Kinetics Publishers.

Sibley, B.A. & J.L. Etnier, 2003: The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256

Stavanger Aftenblad, 2009

http://www.aftenbladet.no/debatt/kommentar/1119690/Gymkarakter_som_i_andre_fag.html#posting512936

St. meld. nr. 11 (2008-2009): *Læreren, Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet, Oslo

Trudeau, F & R.J. Shepard, 2005: Contribution of School Programmes to Physical Activity levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*;35 (2) 89-105

Utdanningsdirektoratet 2009a: Opplæringsloven, §1-1a Rett til fysisk aktivitet

Utdanningsdirektoratet, 2009b:

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&skoletype=0&underomrade=8e93a5aa-d5c6-465a-bfe6-914f2389aa0f&fordeling=4#rapport>

Wold, B. 2000: ”Tiltak for å fremme ungdoms deltakelse i fysisk aktivitet og idrett”. I: Klepp, K.I. og L.E. Aarø (red.) *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo, Universitetsforlaget.