

# HIF-Rapport

2010:5

## Kroppøvingsfaget etter kunnskapsløftet - læreroppfatninger

Ann Elise Rønbeck og  
Nils-Fredrik Rønbeck





# Innhold

Kroppsøvfingsfaget etter kunnskapsløftet- læreroppfatninger.....	2
Kroppsøvfingsfaget i Kunnskapsløftet.....	2
Læreplan i kroppsøving .....	3
Læreplanperspektiv på kroppsøvfingsfaget.....	4
Metode .....	5
Valg av informanter .....	6
Refleksjoner i etterkant .....	7
Empiri.....	7
Læreplanen i kroppsøving som styringsdokument .....	8
Organisering av faget.....	9
Innholdet i timene .....	10
Analyse.....	11
Hvordan lærere arbeider med kroppsøvfingsfaget etter at Kunnskapsløftet ble innført.....	11
Referanser .....	13

# Kroppsøvfaget etter kunnskapsløftet- læreroppfatninger

Ann Elise Rønbeck og Nils- Fredrik Rønbeck, Høgskolen i Finnmark

*Artikkelen er basert på undersøkelser om hvordan lærere på ungdomstrinnet arbeider med kroppsøvfaget. Det stilles spørsmål om hvordan læreplanen i faget brukes som styringsinstrument og hvordan det arbeides med de ulike innholdskomponentene i læreplane. Hensikten er å beskrive og forstå lærernes praksis etter innføringen av Kunnskapsløftet. Studien som det blir vist til i denne artikkelen har brukt kvalitative metoder i form av intervju for å beskrive og analysere problemstillinger.*

## Kroppsøvfaget i Kunnskapsløftet

I 2006 fikk vi en ny reform og en ny læreplan for grunntdanningene med navn Kunnskapsløftet (Udir., 2009a, 2009b). Den nye læreplanen erstattet det tidligere læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), mens den generelle delen av læreplanen, som gjaldt for L97, ble beholdt. Kunnskapsløftet betyr endringer i skolen i forhold til hva elevene skal lære og hvordan opplæringen skal skje. Læreplanene for hvert enkelt fag er endret. Nå skal det utformes tydelige mål fra aktivitet og prosess til kompetansemål. For at elevene skal vite hva de konkret skal kunne strekke seg mot for å oppnå kompetansemålene, skal det utarbeides kriterier for måloppnåelse i faget (Haugstveit m. fl., 2006). For bedre å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, er det gitt større lokal frihet i valg av lærestoff, arbeidsmåter og organisering (Udir., 2009b).

Det synes ikke å være noen direkte didaktisk sammenheng mellom de didaktiske kategorier en finner i læreplanen Kunnskapsløftet og læreplanene for faget kroppsøving. I læreplaner for fag synes de didaktiske kategorier som mål og vurdering overbetont, mens det ikke sies noe om andre didaktiske begreper som innhold og arbeidsmetoder. Læreplanene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes, bestemmes på lokalt nivå. I læreplanene for fag er det utformet kompetansemål etter 4., 7. og 10. klassetrinn. For grunnskolen vil det i tillegg være en oppgave å fordele innholdet mellom årstrinn. Det betyr at Kunnskapsløftet forutsetter at lokale skoleeiere, skoleledere og lærere skal være på å utforme og utvikle læreplanene. De skal sørge for at innhold og arbeidsmåter samsvarer med kompetansemål, rammefaktorer, retningslinjer for vurdering osv. For å gjennomføre et lokalt læreplanarbeid, må lærerne kjenne de sentralt gitte læreplanene. Konkret betyr dette at lærere må kjenne styringsdokumentene Kunnskapsløftet, opplæringslov og forskrifter godt (Bjørnsrud, 2005). I tillegg må lærere ha god innsikt i læreplanteori og hvordan læreplaner fungerer (Engelsen, 2008).

På informasjonsark om læreplanverkets del II., blir krav til læreres og instruktørers læreplankompetanse satt opp punktvis:

- Å kunne vurdere og utforme læreplaner
- Å kunne sette seg inn i, analysere og forholde seg til, gjeldende og framtidige, læreplaner
- Å utforme/ iverksette mål/ delmål innenfor eventuelle rammer (Udir., 2009c).

Slik vi forstår dette, så forventer Utdanningsdirektoratet at lærere skal ha god innsikt og kompetanse i å forstå sentralt gitte læreplaner og til å utforme lokale planer. For at denne forutsetningen skal kunne innfris, må lærere sette seg inn i den generelle læreplanen og læreplan for faget i Kunnskapsløftet, samt at de må kjenne til lovverket i skolen. I denne artikkelen er det kroppsøvfingsfaget som skal under lupen. Det overordnede fokuset er å finne ut hvordan lærere arbeider med kroppsøvfingsfaget. Det stilles spørsmål om hvordan lærerne arbeider med de ulike innholdskomponentene i læreplanen. For å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål blir det brukt læreplanteori.

## **Læreplan i kroppsøving**

Læreplan for kroppsøvfingsfaget er delt inn med overskriftene: Formål, hovedområde, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering. Mål for kroppsøvfingsfaget blir beskrevet på ca en side. Her blir det presisert at bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans og friluftsliv er en del av en felles dannings- og identitetsutvikling i samfunnet. Kroppsøving blir beskrevet som et allmenndannende fag som skal medverke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen (Udir., 2009b). Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for. Kompetansemålene på ungdomstrinnet er utformet i forhold til idrett og dans, friluftsliv, og aktiviteter og livsstil. Innenfor idrett og dans er målet at eleven skal kunne være med i et bredt utvalg av idretter og utøve tekniske og taktiske ferdigheter i utvalgte lagidretter, praktisere noen individuelle idretter, og gjøre greie for treningsprinsipper for disse idrettene.

Innenfor friluftsliv er målet for opplæringa er at eleven skal kunne praktisere ulike former for friluftsliv i ulike naturmiljø, orientere seg ved hjelp av kart og kompass i variert terreng, og gjøre greie for andre måter som en òg kan orientere seg på, planlegge og gjennomføre turer til ulike årstider, medregnet overnatting ute. Innenfor aktivitet og livsstil er målet for opplæringa er at eleven skal kunne nytte ulike treningsformer med utgangspunkt i kjente aktiviteter, planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening over en periode, og bruke digitale redskaper i arbeidet, gjøre greie for sammenhenger mellom ulike fysiske aktiviteter, livsstil og helse (Udir., 2009).

## Læreplanperspektiv på kroppsøvningsfaget

Slike styringsdokumenter gir ikke klare og entydige signaler. De må tolkes av alle som bruker dem. Dermed vil tekstene ha like mange meninger som den har lesere (Engelsen, 2008:24). For å analysere ulike sider ved læreplanpraksis, synes begrepssystemet i læreplanteorier å være et deskriptivt og analytisk verktøy. Det kan brukes av forskerne til å vise hvordan læreplanprosessene foregår i praksisfeltet (Gundem 1990, Bjørnsrud 2009). De to perspektivene som egner seg best for vårt formål er den intenderte og den faktisk gjennomførte læreplanen (jfr. bl. a. Engelsen, 2003, 2008), eller formuleringsnivå kontra realiseringsnivå (jfr. Lindensjö & Lundgren; 2000; Karlsen, 1993a; 1993b). Begge posisjonene er av interesse, fordi gapet mellom formulerte ideer, mål for undervisning og realiseringen kan være problematisk i læreplanstudier (jfr. Stenhouse, 1975). Ofte er det store forskjellier i målformuleringer og realiseringen av målene.

Lundgren (1979) skisserer tre læreplannivåer. Det første nivået er de prinsipper som ligger til grunn for en utdanning, og som kommer til uttrykk gjennom en læreplan. Det andre nivået dreier seg om de beslutnings- og kontrollprosesser som blir satt i verk under utviklingen av læreplandokument. Det tredje nivået handler om hvordan læreplandokumentet styrer selve undervisningsprosessen, dvs. hvordan skolen og lærerne legger til rette opplærings situasjoner som skal føre til læring for elevenes læring og sosialisering. De viktige elementer i lære- og fagplaner har tradisjonelt vært:

- formulering av mål for utdanning og undervisning
- valg og organisering av undervisningsinnhold
- valg av gode og effektive undervisningsmetoder
- valg av vurderingsopplegg (Lundgren, 1979).

Læreplannivåene blir ofte brukt til å forklare det som skjer ute i skolene. Ved hjelp av nivåene kan man få en dypere innsikt i gapet mellom intensjoner og realisering. Det er en lang vei å gå fra de ideene som blir nedfelt i et læreplandokument, til den læringen og sosialiseringen som faktisk finner sted hos elevene våre. For å drive med opplæringsarbeid er det nødvendig å ta stilling til alle fire punkter, men selv om en lærer har utført dette arbeidet på en samvittighetsfull måte, kan resultatet bli at det ikke er samsvar mellom intendert og realisert undervisning (Engelsen, 2008). Goodlad's læreplannivåer viser enda tydeligere sammenhengen mellom den intenderte og den realiserte undervisningen (Goodlad m.fl. 1979). Han snakker om flere nivåer for læreplananalyse og -forståelse. Det første nivået er det samfunnsmessige nivået. Her er avgjørelser tatt av politikerne. Det andre nivået er institusjonsnivået. Her gjør den enkelte skole tolkninger av læreplanteksten. Det

tredje nivået er undervisningsnivået. Dette handler om de beslutninger lærerne og elever gjør i klasserommet. Dette kaller Goodlad det *personlige nivået*. Han legger vekt på at det innefor et av beslutningsnivåene, som er kalt det substansielle området, finnes fem felter. Disse er:

- *Ideenes læreplan* innebærer at alle aktører har et ideologisk utgangspunkt for sin læreplanforståelse. I tolkningen av læreplanen, vil lærerne preges av egne idealer, samtidig som de preges av samfunnets dominerende ideologi.
- *Den formelle læreplanen* kommer til uttrykk gjennom den skriftlig utformede teksten i den offisielt politisk vedtatte læreplanen. Denne vedtatte planen er forpliktende for aktørene.
- *Den oppfattede læreplanen* betyr at aktørene oppfatter og tolker innholdet i teksten på egen måte. Det er denne tolkningen som blir utgangspunkt for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.
- *Den operasjonaliserte læreplanen* også kalt den iverksatte læreplanen er den undervisningen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens og de lokale strategidokumentenes eller fagplaners rammer, slik disse dokumentene blir oppfattet av lærerne. Den operasjonaliserte planen kan være annerledes enn lærernes plan.
- *Den erfarte læreplanen* handler om de erfaringer lærer og elev gjør med læreplanen, for eksempel det læringsutbyttet elevene opplever å få av opplæringen. (Goodlad, 1979:60).

En forenklet versjon av den didaktiske relasjonsmodell kan også brukes som analyseverktøy (jfr. Gundem, 1990). Ved hjelp av denne modellen er det mulig å belyse viktige didaktiske kategorier som: mål, elev, rammer, innhold, arbeidsmåter og vurdering. En kan se på alle eller bare noen av kategoriene, og forholdet mellom disse. Overveielser over slike elementer er vesentlige i alle typer læreplane (Schab, 1973). I vår sammenheng vil alle kategoriene på et eller annet vis være med i empirigrunnet og analysen, men det er lærers syn som blir framtrædende. Det betyr at det er det tredje nivået til Goodlad, det han kaller det personlige nivået, der lærere gjør beslutninger for klasserommet, som er viktigst i denne sammenhengen.

## **Metode**

All forskning vil være preget av det vitenskapsteoretiske utgangspunktet forskerne bestemmer seg for å bruke. Målet med vårt forskningsprosjekt var å forstå og tolke kroppsøvlingslærernes praksis. Når målet er å skape forståelse for den delen av virkeligheten som studeres (hermeneutikk), brukes vanligvis den induktive angrepsmåten. Induksjon handler om kontinuerlige tolkninger og omtolkninger av det empiriske materialet, slik at enkeltdelene settes inn i en stadig større helhet. Forståelsen økes på denne måten mot en større totalisering og presisering. Samtidig innebærer dette at forskningsprosessen ikke kan planlegges og utformes før de empiriske studiene gjennomføres, men må vokse frem parallelt med gjennomføringen av forskningsprosjektet (Johansson Lindfors 1993). Det betyr at det benyttes en hermeneutisk tilnærming, og at det erkjennes at både

perspektiver og begreper, så vel som forskeren selv er en del av kunnskapsproduksjonen og metoden. Han eller hun er selve forskningsinstrumentet (Hammersley & Atkinson, 1996). Essensen i hermeneutikken er en vitenskapelig erkjennelse av at kunnskap er konstruert og situasjonsrelatert, og at forskning på samfunnets institusjoner er grunnleggende refleksive. Slik sett åpnes det for tolknings- og forklaringsmangfold (Skirbekk, 1992). Bakgrunnsteppet vårt er sosial konstruktivisme. Denne retningen er opptatt av at virkeligheten er farget av de begreper og teorier som legges til grunn for å forstå. Det finnes dermed ikke noen nøytral virkelighet. Ut fra en slik forståelse er dette kapittelet en konstruksjon av virkeligheten (Berger & Luckman, 1983).

Fra et sosialkonstruktivistisk og fortolkende utgangspunkt er kvalitative metoder det mest vanlige å bruke (Kvale, 2001). Kvalitativ metode dreier seg om å komme datakilden nært ”inn på livet”, slik at den delen av virkeligheten som studeres kan betraktes fra vedkommendes synsvinkel. Intervju egner seg svært godt der det ikke er mulig å observere atferd, og det er kanskje den eneste virkelig gode strategi for å oppnå innsikt i hvordan mennesker tenker og vurderer. Hensikten med det ”kvalitative forskningsintervju” er å gi beskrivelser av informantenes livsverden, som igjen kan bidra til videre analyser og fortolkninger (ibid.). Disse typer intervjuer er i følge Kvale halvstrukturerte, noe som betyr at det verken er fri samtale eller sterkt strukturert. Sammenlignet med hverdagslige samtaler, kjennetegnes forskningsintervjuet av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt. Dette til forskjell fra andre faglige intervju der det ofte oppstår et asymmetrisk maktforhold mellom fagpersonen som utspørter og intervjuerperson som mer eller mindre frivillig og "naiv" svarer. I forhold til den gjensidige utvekslingen som preger hverdagslige og filosofiske samtaler, kan slike intervju få preg av et herre- knekt forhold (ibid.).

## **Valg av informanter**

Vår problemstilling handler om hvordan lærere i ungdomsskolen jobber med kroppsøvingfaget. For å få svar på problemstillingen ble det valgt ut tre skoler i tre kommuner. Det er fra disse tre kommunene datagrunnlaget for kapittelet er hentet. Skolene er valgt ut fra hvem som var de første til å si ja til å delta i undersøkelsen. Rektorene på skolene tok ut lærerne ut fra kriterier forskerne har satt opp. Den skolen er en ren ungdomsskole og har et elevtall på henholdsvis 800 elever og 45 lærere, den andre er en kombinert barne- og ungdomsskole med 120 ungdomsskoleelever og 28 lærere og den tredje skolen har 250 og 24 lærere. Det ble intervjuet tre lærere på hver skole, til sammen ni lærere. Det ble brukt lydopptak. Alle intervjuene ble transkribert, og vi foretok en



analyse og valgte ut hva som var viktig å få fram ut fra den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene. I analysen blir ikke skolene vurdert opp mot hverandre. Det er kun lærernes vurderinger av arbeidet med kroppsøvningsfaget som blir fokusert og diskutert.

## **Refleksjoner i etterkant**

Siden det var rektorene som tok ut intervjupersonene ut fra om de underviste i kroppsøvningsfaget, betyr det at forskerne ikke hadde noen innflytelse på hvem som ble tatt ut. Det kan hende at rektorene tok ut de lærerne som de trodde kunne representere sine skoler best, men det kan også bety at intervjupersonene ble de lærerne var tilgjengelig på angitte tidspunkt. Det er derfor vanskelig å kunne si noe om de lærerne som ble intervjuet var de som visste mest om saken. De kjente i alle fall sitt eget arbeid med faget, og det var jo dette de ble intervjuet om. Siden det ble foretatt flere intervju ved samme skole, oppdaget vi at det ikke alltid var samsvar i intervjupersonenes fortellinger om forholdene ved skolen. Årsaken til missamsvaret kan bero på at noen lærere var nye ved skolen, og at de derfor ikke hadde deltatt i forgående prosesser. Andre årsaker kan være at de har opplevd prosessene ulikt, og at de oppfatter arbeidsoppdraget forskjellig. Sett fra en postmoderne tilnærming, kan dette fenomenet oppfattes i retning av at det ikke finnes direkte sannhet og objektivitet, og intervjuet kan i en slik forståelse forstås som en relasjonsbetont utfoldelse av meninger. I et slikt interrelasjonelt perspektiv er intervjueren en reporter som beretter historier der meningen skapes gjennom samtalsinteraksjon (Kvale, 1997:133). Ut fra en slik forståelse gir intervjuet ikke noen direkte tilgang til sanne meninger. Det blir i stedet en sosial produksjon av meninger gjennom språklig interaksjon. Forskeren blir en medforfatter av den endelige intervjuteksten. Forstått slik avdekker ikke forskeren allerede eksisterende meninger, men han hjelper intervjupersonen med å utvikle egne meninger i løpet av intervjuet (ibid.).

## **Empiri**

I denne delen blir funnene presentert. Det er lærere som underviser i kroppsøving som er informantene og som forteller og uttrykker meninger om faget kroppsøving og hvordan de arbeider med det. På hver skole er det en av lærerne som har utdanning på grunnfagsnivå i idrett. De andre har vanlig lærerutdanning med 30 studiepoeng kroppsøving i fagkretsen. I det følgende vil vi bruke begrepene lærer når læreren ikke har utdanning utover vanlig læreutdanning i faget. I de tilfellene lærer har mer enn dette, brukes begrepet lærer med grunnfag i idrett.

## Læreplanen i kroppsøving som styringsdokument

På spørsmål til lærerne om de har lest læreplanen for kroppsøvingfaget i Kunnskapsløftet, og om de kan beskrive hvilke fagemner de ut fra denne skal undervise i, kan tre utsagn nedenfor vise bredden i svarene:

Lærer med grunnfag i idrett på skole Skogslia på 10. trinn sier:

Jeg har lest litt i fagplanen, og synes det er vanskelig å følge den. Jeg har emnene eller fagområdene bak i hodet, og vet sånn cirka hva som står i planen. Jeg vet at jeg kommer til å ha gjennomført kravene i planen i løpet av de tre årene elevene går på ungdomsskolen. Men dersom jeg skal si som sant er, så bruker jeg ikke planen. Jeg følger den ikke direkte. På sett og vis bruker jeg sluttmålene for tiende klasse som sier hva elevene skal beherske når de er ferdig med ungdomsskolen.

Lærer på skole Bekkefaret 8. og 9. trinn sier om dette:

Jeg har så vidt lest det som står i fagplanen, selv om jeg ikke direkte kan gjengi innholdet. Kroppsøving er nå kroppsøving. Jeg følger stort sett oppsettet som har vært brukt i alle år. Jeg kan ikke se at vi har startet med å gjøre noe nytt.

Lærer med grunnfag i idrett på skole Bråten på 8, 9, og 10 trinn sier følgende:

Jeg kjenner godt til fagplanen, og har lest den nøye. Jeg har lagd planer for alle klassetrinn på ungdomstrinnet ut fra den nasjonale fagplanen. De andre lærerne bruker stort sett mine planer. Her setter jeg opp målene for fagene med aktiviteter som matcher målene for en seks ukers periode.

Sitatene over viser at lærerne har ulik tilnærming til lesning og bruk av læreplanen i kroppsøving. Noen går grundig inn i planen, og prøver å utforme et pedagogisk opplegg ut fra hva de oppfatter som kravene i planen. Andre leser ikke planen så nøye, og av denne og andre grunner gir de faget innhold og identitet ut fra slik faget tradisjonelt har vært utformet ved skolen de jobber. Det synes derfor som om enkelte lærere ikke en gang kjenner seg forpliktet av den ideelle læreplanen, dvs. formuleringsnivået. På et vis kan det sies at de saboterer ideenes læreplan. Dette er i samsvar med forskeres funn om at læreplanene lever sitt eget liv, og at lærerne ikke er særlig interessert i å endre praksis (Engelsen, 2008; Bjørnsrud, 2009). Dette kan også jevnføres med Gudem (1990, S. 22) som hevder at læreplanen ikke bare dokumentet, eller er også det som skjer i virkeligheten. Dette innebærer igjen at læreplanen blir forskjellig ut hvordan det skriftlige dokumentet oppfattes og hvordan aktørene i feltet bestemmer seg for å arbeide med faget.

Alle de intervjuede lærerne forteller at deres skoler har konsentrert seg mest om å utforme planer for andre fag. Kroppsøvingfaget er blitt lagt til side. Skolene har først og fremst prioritert å jobbe med lokale planer i redskapsfagene norsk, matematikk og engelsk. De har valgt å utforme lokale

planer for kroppsøving til slutt. Seks av de intervjuede lærerne ved skolene Skoglia og Bråten sier de har årsplan og halvårsplan, men de bruker ikke målark, og de har heller ikke utformet kriterier for måloppnåelse i faget. En lærer sier: ”Vi har ikke startet med målark i kroppsøving, men vi har en årsplan”. Før Kunnskapsløftet hadde lærerne ved Bråten og Bekkefaret utformet planer for en kortere periode, for eksempel en uke eller en måned. På grunn av stadige, uforutsette endringer i skolens overordnede plan, klarte de aldri å følge månedsplanene, og dermed ble slike korttidsplaner tatt bort. Lærere fra Bråten og Bekkefaret forteller at de distribuerte planene på skolens hjemmesider. En av lærerne fra Bråten lager årsplaner, halvårsplaner og to-ukers planer. Disse utformer hun ut fra hva som var målene for perioden, og hvilke målkriterier elevene skal strekke seg etter.

## **Organisering av faget**

Ved alle tre skolene er faget organisert slik at svømming er utelatt på ungdomstrinnet. På Bekkefaret og Bråten er kroppsøvingsfaget organisert med to timer på 8. trinn, to timer på 9. trinn og to pluss en time på 10. trinn, dvs. tre timer i uken til sammen på 10. trinn. Ved Skogi har de tre timer sammenhengende kroppsøving en gang i uken. Erfaringene til alle intervjuede lærere er at de oppfatter det som best å ha to pluss en time, for da fikk elevene ”beveget seg i alle fall to ganger i uken”.

Alle lærere forteller at de underviser i et bredt utvalg av idretter, men noen idretter bruker de sjeldnere. En lærer fra Bråten skole sier:

I løpet av tre år er jeg nok innom de fleste idretter, men jeg må nok innrømme at det er en del idretter jeg ikke benytter i det hele tatt. Jeg bruker for eksempel ikke ski, skøyter og orientering, og jeg bruker ikke de idrettene jeg selv reint privat er opptatt av mer enn andre idretter.

En lærer fra Bekkefaret skole forteller at han nesten ikke bruker dans. I de tilfeller han bruker dans, så er det et pliktløp i forhold til kravet i læreplanen, og ikke fordi han eller elevene liker det så godt.

Han forteller:

Dans er ikke min greie. På vår skole har vi noe vi kaller prosjektdager. På slike dager trekker vi inn Kulturskolen. Elever og lærere blir da ofte involvert i underholdning der dans er en del av opplegget. På denne måten mener jeg at vi imøtekommer kravet i læreplanen om å bruke dans.

En annen lærer fra Bråten skole mener at all bevegelse etter musikk må betraktes som dans, og at han dermed oppfyller kravene i læreplanen i forhold til å bruke dans i undervisningen.

Alle lærerne mente at de dekket området friluftsliv i læreplanen ved bruk av turdager i løpet av året. Dette dreier seg om turer i skog og mark med sosialt samvær, bål og mat. En lærer fra Bekkefaret skole forteller at hans skole muligens bruker opptil femten- tjue dager av året på slike aktiviteter. Ingen av lærerne oppfyller kravet i læreplanen om å dra på overnattingsturer med elevene. Lærere fra alle tre skoler forteller at de gjennom de vanlige undervisningstimene, snakker med om sammenhengen mellom ulike fysiske aktiviteter, livsstil og helse. På denne måten mener de å oppfylle kravet om at elevene skal få forståelse for god livsstil. Alle lærerne fra Skoglia og Bråten hevder at fysisk trening er ganske populært blant elevene, og at elevene er opptatt av sammenhengen mellom trening og helse. På Bekkefaret mener lærerne at de fleste elever er opptatt av dette, men ikke alle.

## **Innholdet i timene**

I forhold til hva som skjer i timene og hva slags aktiviteter som benyttes kan sitatene nedenfor vise bredden i utsagn. Lærer fra Bekkefaret skole:

Jeg bruker stort sett alle timer til linjegymnastikk, fordi jeg gjennom denne type opplegg får med oppvarming, utholdenhetstrening og styrketrening. Klassene mine er helt fantastiske. De sier ja, til kroppsutfoldelse og er positiv til aktivitet. Jeg bygger opp timene omtrent likt hver eneste gang. Jeg har alltid med linjegymnastikken. Jeg og elevene synes det er fantastisk moro med gym.

Lærer fra Bråten skole:

De forskjellige ballidrettene får størst plass. Disse er handball, fotball, innebandy, badminton, volleyball og basket. Men jeg bruker nok mest fotball og handball.

Lærer fra Skoglien skole:

Jeg er ikke innom vannpolo, rytmisk sportsgymnastikk, konkurranseturn, hopp, skøyter og ski. De siste aktivitetene er vanskelig å få til fordi mange elever ikke har det utstyret som behøves.

Alle lærerne forteller at de driver mest med ballspill. De sier de bruker en eller annen form for ballspill i ca 40 % av tiden. En lærer fra Bråten skole forteller hvordan hun varierer timene:

Jeg bruker samarbeidsøvelser, koordinasjon, ball, nettspill, badminton, bordtennis, men jeg bruker nok likevel ball mest. Vi spiller småspill med ball. Jeg bruker ball kanskje mer enn en tredjedel av tiden. Vi har vært ute i en og en halv måned i høst. Både ute og inne bruker vi stikkball og kanonball. Stikkball er kjempepopulært. Elevene blir ikke sittende på sidelinjen. De er i bevegelse hele tiden. Ingen er på lag. Hver enkelt elev er alene. Blir du skutt, må du sette deg ned. Dersom den som skjøt deg blir skutt, kommer du inn igjen. Vi bruker hele salen.

Alle lærerne gir uttrykk for at det er viktig at elevene trives i timene. En av lærerne ved Skoglia sier at kroppsøvfingsfaget skal være et fag der elevene får overskudd til den ellers så travle hverdagen i skolen. Trivsel synes derfor å stå fram som viktigere enn kompetansemålene og læringen i faget. En lærer fra Bråten skole sier om dette:

Det viktigste for oss er at elevene trives. De får stort sett gjøre slik de selv og hovedmassen av elevene ønsker. Derfor stortrives de også. Det kan ikke være meningen at vi skal presse elevene til å gjøre en masse de ikke liker i dette faget som bør være en type rekreasjon.

En annen lærer fra Bekkefare skole forteller:

Jeg kjører knallhardt i timene med sirkel- og styrketrening. Både elevene og jeg er svette og slitne når timen er over. Elevene vet at de må stå på, og de liker den strenge kontrollen jeg utøver. Jeg tror det er en av grunnene til at de stortrives. Hos oss er gym gøy.

Disse to utsagnene synes å stå i et motsetningsforhold til hverandre, men ser en nærmere på dem, så handler begge om at elevene skal trives og like seg i kroppsøvingstimene. Lærerne er enige om at det er viktig å møte elevene der de er. I forhold til elever som ikke er så flinke og ivrige, sier en lærer fra Bråten skole at de elevene som ikke deltar i gymnastikktimen, må jobbe med andre fag. Disse elevene er heller ikke til stede i salen. En annen lærer fra Bekkefare skole forteller:

Det er svært vanskelig å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, men selvsagt er det slik at alle elever får utføre øvelser ut fra sine forutsetninger. Det blir jo automatisk slik. Jeg vet at en skal drive med tilpasset opplæring også i kroppsøvfingsfaget. Det synes jeg er vanskelig, men det vanskeligste er kanskje å finne noe å gjøre for dem som skulker faget og som ikke liker det. Ofte kommer disse elevene med melding om at de ikke kan delta, og da godtar jeg uten videre meldingen. Det går ikke an å legge seg opp i hva foreldrene har begrunnet meldingen med. Den må bare godtas.

Disse utsagnene viser at faget blir tilrettelagt spesielt for de elever som liker faget. Tilpasset opplæring synes lærerne er vanskelig å få til, og elever som har melding hjemmefra lar lærerne slippe unna faget. Dette kan se ut for å være en stor utfordring, fordi det kan være viktig å få elever og foreldre i tale om akkurat dette fenomenet.

## **Analyse**

### **Hvordan lærere arbeider med kroppsøvfingsfaget etter at Kunnskapsløftet ble innført**

Utsagnene tyder på at hver enkelt lærer har sin egen individuelle måte å forholde seg til kravene i læreplanen, samt at de i tillegg er preget av kulturen ved skolen de jobber ved. Det synes som om noen lærere har en retorikk som går på større forpliktelse til kravene i læreplanen enn andre, selv om de stort sett gjør det samme som de har gjort i alle år. I læreplanteori snakker en på den ene

siden om den intenderte undervisningen, dvs. en type formuleringsnivå, og på den andre siden om det som faktisk skjer, altså et realiseringsnivå. Mange undersøkelser har vist at reformer ikke kan implementeres direkte fra sentralt formulerte planer til lokalt praksisnivå. Reformsignalene fra sentralnivået vil alltid måtte tolkes og retolkes (Engelsen, 2008). På sett og vis er det en retolkning lærerne har gjort, bortsett fra at de ikke har lest og diskutert planen med sine kolleger. Det ser dessuten ut til at når nye lokale planer skal utformes, så blir kroppsøvingsfaget prioritert til slutt. Andre fag blir prioritert foran. Dette kan være et uttrykk for statusen til faget.

Forskere hevder at lærerne ikke gjør de store endringer i forhold til tidligere praksis når nye læreplaner skal innføres. Ball (2003) mener at lærerne leser den sentralt gitte læreplanen, og ut fra denne endrer de retorikk om det som skjer. Ball (ibid.) bruker begrepet "fabrication" for å beskrive dette fenomenet. Individuer og organisasjoner fabrikkerer virkelighetsbilder som matcher læreplanen, jfr. intervjuene der noen av lærerne sier at de følger den nye læreplanen. Dette kan oppfattes slik at disse lærerne har lest planen, og de vet hva som kreves av dem fra sentralnivået. I Ball (ibid.) har sin terminologi de på retorikkplanet gjennomført noen taktiske endringer og gitt seg selv en "beregnet fasade". Dette betyr at de tilpasser beskrivelsene av seg selv og sin skole til de kravene myndighetene stiller. Det som ikke passer i virkelighetsbildet, blir tatt bort. Det fortelles bare det som passer inn i idealbildet. Ball (ibid.) mener derfor at virkelighetsbilder skjuler like mye som de viser. Brunsson & Olsen (1990) uttaler om dette fenomenet: "Organisationer visar upp fasader mot omvärlden som har lite å göra med dess indre strukturer, processer och ideologier. Det gäller inte minst i samband med reformer. Det är viktigt at forskarna inte bara registerar fasaderna utan också tränger bakom dem". Dette er en av grunnene til at det blir viktig å utføre forskning der en over tid observerer praksis og registrerer om de fortellinger lærerne gir stemmer med observert praksis.

Som vi har sett uttrykker lærere at de har lest planen, men det kan like godt være planen for L97 de har lest, siden den eksakte utførelsen av opplæringen ikke kan sies å ha endret seg etter at Kunnskapsløftet ble innført. Noen lærere forteller at de prøver å følge planen, mens de fleste sier at de stort sett gjør slik de alltid har gjort. Dett er i samsvar med det Cuban (1993) fant: Lærere tilpasser seg ikke nye læreplaner. I stedet tilpasser de nye planer til seg selv. Han fant at det er stor stabilitet i lærernes undervisningsvirksomhet. Det skjer få endringer selv om det kommer nye planer. Cuban (1993) fant ut at lærerne valgte aktiviteter som han beskrev som tilsynelatende endringer. Det kan vel være det som skjer blant lærerne i denne undersøkelsen også. Det de vektlegger mest er trivsel, ikke faglig utvikling.

I sin alminnelighet kan læreplanteori være til hjelp for lærere når de skal analysere og tolke læreplaner for å tilrettelegge læringsprosesser for elevene. Gjennom lesing og tolking av læreplaner kan lærerne reflektere over de prinsipper som bør legges til grunn for opplæringen. Lærerne må i denne prosessen forholde seg til valg og utforming av praktiske handlinger. Bevissthet om de valg som er mulige, avhenger av lærernes kompetanse og forståelse av læreplanteori (Bjørnsrud, 2009). Lærerne i undersøkelsen synes ikke i synlig grad å ha fulgt Lundgren (1979) sine punkter i forhold til formulering av mål, valg av organisering og innhold, metoder og vurderingsopplegg. Det synes heller som om malen for oppleggene er gitt gjennom lokaliteter, timeressurser og de tradisjoner som finnes i faget. Dermed blir nok den formelle læreplanen til syvende og siste lest, men den oppfattede og operasjonaliserte planen blir noe i nærheten av slik faget tradisjonelt har blitt forstått og gjennomført.

Implementeringsarbeidet i Kunnskapsløftet er overlatt til lokale skoler og lærere. Cuban (1993) mener at en forutsetning for at lærere skal endre undervisningspraksis er at lærerne må ønske å endre gammel praksis. De må ha kunnskap om hva de ønskede endringene dreier seg om, lærerne må kunne endre pedagogisk grunnsyn og de må kunne utvikle nye undervisningsferdigheter. Dette er vanskelig, fordi Kunnskapsløftet ikke er konkret på hva som skal byttes ut og hva som skal være nytt i kroppsøvingsfaget. Det er imidlertid helt nødvendig at skolens ledelse sørger for at kroppsøvingslærerne setter seg sammen og utformer faget i pakt med det som er intensjonene i den sentralt gitte planen. En del av dette arbeidet består i å tilpasse målene i planen til de lokalt gitte rammebetingelser, som ressurser, lærere og elever.

## **Referanser**

- Ball, S. J. (2003). The teachers' soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 2, 215 – 228.
- Berger, P. & Luckman, T. (1983). *Den samfundsskabte virkelighed*. En videnssociologisk afhandling. København: Lindhart og Ringhof.
- Bjørnsrud, H.. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Bjørnsrud, H.. (2009). *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brunsson, N. & J.P. Olsen (1990). *Makten att reformera*. Stockholm. Carlsson Förlag

- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880 – 1990*. New York. Teachers College Press.
- Engelsen, B. U. (2003). *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale Strategidokumenter*. Rapport 1. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugstveit, T. B. Sjølie, G. og Øygarden, B. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse*. Rapport nr. 5 fra et KUPP prosjekt. Hamar: Høgskolen i Hedemark.
- Karlsen, G. (1993a). *Desentralisert skoleutvikling. En utdanningspolitisk studie av norsk grunnskole med vekt på 70- og 80-tallet*. Oslo. Ad Notam Gyldendal
- Karlsen, G. (1993b). *Desentralisering – løsning eller oppløsning?* Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- KD. (2009). *Forskrift til opplæringsloven*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Kunnskapsdepartementet (2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2009 b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (Opplæringsloven). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2006). St. meld. nr. 16 (2006 – 2007): ... og ingen sto igjen og hang. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- KUF. (1995). NOU 1995: 12, *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lindensjö, B. & U.P. Lundgren (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm. HLS-förlag
- Lundgren U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Publica. Stockholm.
- UFD. (2003). St. meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 82, 501-



522.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2009 a). Den generelle delen av læreplanen. [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=533](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=533) Lastet ned 12. mars 2009.

Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2009 b). Kunnskapsløftet- fag og læreplaner. [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_UtdProgrFag.aspx?id=2103](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103). Lastet ned 12. mars 2009.

Informasjonsark om læreplanverkets del II fra Utdanningsdirektoratet (Udir. 2007): ([http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2154](http://w.w.w.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2154)) Lastet ned 30.s 2009.

Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2007). Bedre vurderingspraksis. Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag- en veiledning. Lastet ned 12. mars 2009 fra: [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2811](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2811)