

Høgskolen i Nesnas skriftserie

Nr. 66

Høgskolen i Nesna 2006

Fører videreutdanning med utgangspunkt i lærerens egne profesjonsoppgaver til bedre praksis og til skoleutvikling?

Motorisk læring og daglig fysisk aktivitet på arbeidsplanen

Kolbjørn Hansen

Pris kr. 55,-.

ISBN 82-7569-134-6

ISSN 0805-3154



HØGSKOLEN I NESNA

Forord

I dette prosjektet har en søkt å endre praksis i kroppsøvingsfaget og legge til rette for mer og bedre fysisk aktivitet i skolehverdagen gjennom videreutdanning av lærere. Tiltaket kom i stand etter initiativ fra RKK Sør-Helgeland og har omfattet 25 lærere på 9 skoler. Oppdraget for Høgskolen i Nesna var å gi 15 studiepoeng videreutdanning i "fysisk aktivitet og naturopplevelse". Dette ga mulighet til å planlegge, prøve ut og evaluere en strategi for hvordan gjennomføre god videreutdanning av lærere med tanke på elevenes læring og utvikling. I rapporten gjøres det rede for den strategien som ble utviklet for å få til fornying, og evaluering av de tiltak som ble gjennomført.

Takk til RKK-leder og lærere på Sør-Helgeland for godt samarbeid.

Nesna i februar 2006

Kolbjørn Hansen

-førstelektor-

Sammendrag

I 2004-05 gjennomførte Høgskolen i Nesna 15 studiepoeng "fysisk aktivitet og naturopplevelse" som videreutdanning av lærere i grunnskolen. Undersøkelser har vist at det nødvendigvis ikke er noen sammenheng mellom etter- og videreutdanning av lærere og fornying av praksis i skolen. Lærere hevder at utdanning kan ha liten relevans for deres hverdagsoppgaver, og at den nasjonale læreplanen i mange tilfeller ikke ligger til grunn for undervisningen i kroppsøving. Det ble derfor planlagt en strategi hvor en tok sikte på kompetanseheving og skoleutvikling gjennom å ta direkte utgangspunkt i lærerens profesjonsoppgaver og arbeid med tiltak for å få til mer og bedre fysisk aktivitet hos elevene. Viktige elementer i den valgte strategien var arbeid med relevant fagstoff, utprøving med egne elever og utviklingsarbeid ved egen skole.

Utdanningen ble gjennomført som en aksjon. Den ble evaluert ved hjelp av personlig intervju og dokumentstudier. Funn i aksjonen viser at når målet er å øke lærerens kompetanse, forbedre undervisningen og initiere skoleutvikling innen kroppsøving og daglig fysisk aktivitet, kan følgende forhold medvirke til et godt resultat:

- Fagstoffet må ha klar relevans til lærerens profesjonsoppgaver.
- Fagstoffet må prøves ut og reflekteres over gjennom arbeidsoppgaver med egne elever.
- Arbeidsoppgavene må være hverdagsaktuelle for at fagstoffet skal implementeres.
- Nødvendig tvang må være tilstede for at lærestoffet skal prøves ut med elever.
- Utvikling av egen skole skjer gjennom selvvalgt og meningsfullt utviklingsarbeid.
- Utvikling av egen skole må ha aksept i skolesamfunnet og være ønsket og støttet av rektor.
- Individuell kompetanseheving kombinert med skoleutvikling fører til økt lærerdyktighet.
- Nasjonale planer og føringer omsettes til praksis som følge av faglig forståelse og lærerdyktighet.

Studien er kvalitativ og kontekstuell. Bakgrunn for og funn i aksjonen har imidlertid i noen grad støtte i andre undersøkelser. Det synes derfor konstruktivt å ta direkte utgangspunkt i lærerens daglige profesjonsoppgaver og skoleutvikling når målet er at elevene skal få bedre undervisning i kroppsøving og mer fysisk aktivitet i skolehverdagen.

INNHold

Forord	2
Sammendrag	3
1 INNLEDNING	5
1.1 Bakgrunn for prosjektet	5
1.2 Prosjektidé og problemstilling	5
2 UTVIKLINGSSTRATEGI	7
2.1 Profesjonelle arbeidsoppgaver	7
2.1.1 Samfunnsnivået	7
2.1.2 Organisasjonsnivået	8
2.1.3 Undervisningsnivået	8
2.2 Veien til økt kompetanse	9
2.2.1 Det forskende blikk	9
2.2.2 Utprøving av lærestoff og refleksjon	9
2.2.3 Strategi i utviklingsoppgaven	10
2.2.4 Endelige problemstillinger	11
2.3 Aksjonering	11
2.3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring	11
2.3.2 Handlingsplan	12
2.3.3 Rekruttering av deltakere	12
2.3.4 Innretning på studiet	13
3 METODE FOR EVALUERING	14
3.1 Design	14
3.2 Undersøkellesgruppen	14
3.3 Datainnsamling og databehandling	15
4 RESULTATER OG DRØFTING	16
4.1 Kompetanseheving	16
4.1.1 Læring gjennom egne profesjonsoppgaver	16
4.1.2 Fornyning av lærerens undervisning	18
4.1.3 Kompetanseheving og endring av undervisningen	20
4.2 Skoleutvikling og fysisk aktivitet	21
4.2.1 Lærernes erfaring med utviklingsarbeidet	22
4.2.2 Strategier for endring på skolenivå	24
4.2.3 Skoleutvikling som element i videreutdanning	25
5 KONKLUSJON	28
5.1 Egen undervisning som element i videreutdanning	28
5.2 Kompetanseheving og skoleutvikling gjennom utviklingsarbeid	29
Referanser	30
Vedlegg	32

1 INNLEDNING

Mangel på yrkesrelevans i så vel grunnutdanning som videreutdanning av lærere, er påpekt av Norgesnettrådet (2002). I St. meld. 16 (2001-2002) legges det føringer for å ta tak i problemet. Også den nye rammeplanen for lærerutdanning (UFD 2003) legger stor vekt på at lærerens praktiske yrkesutøvelse skal legge premisser for struktur, innhold og arbeidsmåter i utdanningen. Både Norgesnettrådet, St. meld. 16 og rammeplanen fremhever viktigheten av praksisbasert forsknings- og utviklingsarbeid.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

I 2002-03 gjennomførte ansatte i idrettsseksjonen og naturfagseksjonen ved Høgskolen i Nesna et prosjekt i etterutdanning av lærere (Hansen mfl. 2004). En tok sikte på å gi utdanning som opplevdes relevant av grunnskolelærere og som førte til fornying av undervisningen. Utgangspunktet var at deltakerne gjennom læreplanarbeid og fagkurs skulle omsette den formelle læreplanen L97 (KUF 1996) fra teori til praksis, og da spesielt innenfor områdene motorikk, dans og uteskole. Resultatet av prosjektet var imidlertid at en i liten grad lyktes i å få lærerne til å endre undervisningsvaner og fornye undervisningen.

Flere undersøkelser (Hansen og Rønning 1993, Jacobsen mfl. 2001, Midthaugen 2003, Hansen mfl. 2004) viser at lærerne i kroppsøving i varierende grad legger den offisielle læreplanen til grunn for undervisningen. Det synes derfor å eksistere en utfordring i å få deltakere i etter- og videreutdanning til å prøve ut og implementere nytt fagstoff og arbeidsmåter i egen undervisning. Deltakerne i det foran nevnte prosjektet (Hansen mfl. 2004) ga klart uttrykk for at utprøving med egne elever opplevdes som en terskel på tross av at kursene ble oppfattet som relevant. Erfaringene peker i retning av mer forpliktende strukturer for utprøving og refleksjon hos deltakerne med tanke på fornying av undervisningen.

Undersøkelser har også vist at det ikke nødvendigvis skjer endring i elevenes lærings situasjon som følge av lærerutdanning. Mye av teori og forskning som tradisjonelt har vært vektlagt, er utviklet i andre typer virksomheter og forståelser enn læreryrket og har derfor i mange tilfeller relativt liten relevans for praktisk lærerarbeid (Hiim 2003).

1.2 Prosjektidé og problemstilling

Høsten 2003 ble Høgskolen i Nesna kontaktet av RKK¹ Sør-Helgeland om gjennomføring av videreutdanning av lærere. Ønsket var 15 studiepoeng innen "fysisk aktivitet og naturopplevelse", og hvor skoleutvikling i retning mer og bedre fysisk aktivitet for elevene i skolehverdagen var et ønsket resultat. Hiim (2003) hevder at prosjekter hvor undervisning, skoleutvikling og forskning integreres, har bidratt med verdifull kunnskap med tanke på ulike læreroppgaver. Utvikling og gjennomføring av dette videreutdanningstilbudet var derfor en anledning for høgskolen til å utvikle og forske på egen virksomhet med tanke på strategier, innhold og resultat av videreutdanning av lærere.

Læreren anses å være en svært viktig faktor for elevens læringsutbytte. Økt kunnskap og ferdigheter hos læreren er derfor et selvfølgelig mål i utdanningen, men ingen garanti for at

¹ Regionalt kompetansekontor.

det skjer fornying. Det synes nødvendig med et visst press for at lærere skal omsette etter- og videreutdanning i bedre læringsmiljø for sine elever. I tillegg syns det å være en grunnleggende forutsetning at deltakerne utvikler eierforhold til endringen gjennom å ha mulighet for påvirkning, både på mål, prosess og resultat. Opplevelse av eierforhold, læring gjennom prosessen og anledning til refleksjon kan være gode forutsetninger for å endre forståelse og atferd.

Utvikling av individuell kompetanse er en sentral del i skoleutvikling, men det er også et kollektivt anliggende. Læreren bør oppleve støtte i sitt arbeid slik at det gjøres mulig både faglig og organisatorisk. Kolleger og skolens ledelse vil derfor kunne spille en avgjørende rolle for om det skal skje innovasjon.

Valg av en forskende tilnærming i dette videreutdanningsprosjektet kan gi kunnskap om metoder og arbeidsmåter som fører til implementering og skoleutvikling. Følgende problemstilling beskriver formålet med prosjektet:

Fører videreutdanning med utgangspunkt i lærerens egne profesjonsoppgaver til bedre praksis og til skoleutvikling?

2 UTVIKLINGSSTRATEGI

Dette prosjektet har som formål å få viten om faktorer i et individ- og organisasjonsperspektiv som fremmer skoleutvikling. Gjennom en prosess med faglig kompetanseheving hos den enkelte og utviklingsarbeid ved skolen, er målet å skape fornying i kroppsøvfingsfaget og mer og bedre fysisk aktivitet hos elevene. Dette danner grunnlaget for å beskrive, analysere og vurdere forhold av betydning for individuell kompetanseheving og skoleutvikling innen fagområdet. I dette kapitlet blir det gjort rede for teori, begreper og forhold av antatt betydning for gjennomføring av aksjonen.

2.1 Profesjonelle arbeidsoppgaver

Problemstillinger i forbindelse med skoleutvikling vil gjerne dreie seg om hvordan ulike sider ved virksomheten kan tolkes, gjennomføres og videreutvikles. Det vil ofte bety at utviklingsarbeid tar direkte utgangspunkt i lærerens oppgaver og arbeidets praktiske gjennomføring. Læreren har oppgaver på samfunnsnivå gjennom å skulle analysere og implementere læreplanen, oppgaver på organisasjonsnivå med tanke på ledelse og samarbeid og oppgaver på undervisningsnivå med å tilrettelegge for og vurdere resultatet av læring. På alle nivåer forventes det at læreren skal initiere og delta i utviklingsarbeid. På alle nivåer kreves det kompetanse faglig, didaktisk, sosialt, etisk og med tanke på endring og utvikling.

2.1.1 Samfunnsnivået

Opp gjennom skolehistorien finnes mange forsøk på å endre praksis i skolen gjennom nye planer. Undersøkelser har vist at det ofte ikke skjer betydelige endringer i tråd med visjonene. Kroppsøvfingsfaget er ikke noe unntak i denne sammenheng, heller tvert om (Hansen og Jagtøien 2001). Innhold og arbeidsmåter har vært vanskelig å endre i tråd med nye planer. Opplevelser fra egen skoletid synes i mange tilfeller å være av større betydning for lærerens praksis, enn utdanning og rammeplaner (Bergem 1990, Isberg 1993).

Den felles nasjonale planen, hvor lærestoffet i overveiende grad er gitt som mål eller retning for opplæringa, skal være utgangspunktet for lokal tolkning og bearbeiding. Lokalt læreplanarbeid bygger blant annet på en erkjennelse av at en nasjonal læreplan ikke fullt ut kan beskrive undervisningen og elevenes læringsarbeid. Kroppsøvfingsfaget blir som andre fag, preget av lokale rammebetingelser og den enkelte elevs forutsetninger. Elevenes fysiske, motoriske og psykiske muligheter, stedlige anlegg og utstyr og den lokale idrettskulturen gjør at undervisningen blir forskjellig fra skole til skole.

Gjennom en lokal tilpasningsprosess av læreplanen er det målet at kunnskaper, ferdigheter og holdninger faktisk skal bli formidlet til barn og unge. Lærernes planarbeid vil derfor i hovedsak bestå i analyse av den sentralt gitte læreplanen og videreutvikle den til mer konkrete og detaljerte planer for læringsarbeidet. Ut fra dette perspektivet må analyse og operasjonalisering av læreplanen betraktes som en sentral profesjonsoppgave. Dette synes å stille krav om et godt utviklet faglig skjønn hos læreren.

2.1.2 Organisasjonsnivået

Ansvaret for elevenes læring på en skole er kollektivt. Kompetansen i denne praksiskonteksten viser seg derfor ikke minst i lærerens deltakelse innenfor det kollegiale fellesskapet. Samarbeid kan bestå i strukturering av opplæringsløpet, organisering av skoledagen og skolebasert vurdering. Skolens ledelse og de lærerne som underviser i kroppsøving, vil ha et særlig ansvar for å ivareta forhold som har relevans for kroppsøvingsfaget og daglig fysisk aktivitet.

Skoledagen har tradisjonelt vært organisert i tråd med de enkelte basisfag. Sammenslåing av fag betyr en utvikling bort fra de strenge skillelinjer vi tradisjonelt har hatt (Gundem 1998). Fagintegrasjon som organisasjonsprinsipp kommer klart til syne i forventninger om tema- og prosjektarbeid. Dette krever ofte en omlegging fra en fagdelt skoledag i retning mer helhetlig organisatoriske løsninger ut fra arbeidsmåter og læreprosess, som blant annet kan gi plass for mer fysisk aktivitet. Det er også en organisatorisk utfordring å lage en plan som passer til læringsaktivitetene og som utnytter den samlede lærerkompetanse til beste for elevenes læring og utvikling.

I St.meld. nr. 16 (2001-2002) tas det til orde for en time med fysisk aktivitet hver dag. Det gis føringer om at den bør være tilrettelagt slik at aktiviteten har klare mål tilpasset de ulike aldersgruppene. Dette innebærer at det må være én eller flere lærere som har ansvaret for planlegging og oppfølging av disse timene. En måte å organisere dette på ungdomstrinnet antydes å være en midttime hver dag, der det blir lagt til rette for at elevene driver med fysiske aktiviteter under veiledning. Dette virker i hovedsak å være en organisatorisk, faglig og eventuelt økonomisk utfordring.

2.1.3 Undervisningsnivået

Lærerens kompetanse og utnyttelse av læringsarenaer har vært fremhevet i den senere tid. NOU 2003:16 hevder at av alle ressursfaktorer i skolen, er lærerkompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. Variabler som beskriver lærer kvalitet, så som dyktighet, utdanning og erfaring, har stor betydning for elevenes prestasjoner (Gustafsson 2003).

Lærerens profesjonelle kompetanse er derfor avgjørende for kvalitet i opplæringen. Det er læreren som gjennom sin kompetanse skal iverksette læreplanen og legge til rette for elevenes læring. Den profesjonelle kompetansen er også et grunnelement i skolen som lærende organisasjon og en garanti for at tilpasset og differensiert opplæring er en del av skolens kvalitetsforbedring. Studier har gitt støtte til at både faglig og pedagogisk kompetanse er nødvendig (Darling-Hammond 1999). Når det gjelder lærererfaring fører denne til bedre elevprestasjoner først og fremst i begynnelsen av lærerkarrieren (Hanushek m.fl. 1998), men på sikt er det særlig etterutdanning som har vist seg å kunne ha stor effekt (Angrist og Lavy 1998).

I NOU 2003:16 understrekes behovet for å ta i bruk mange forskjellige læringsarenaer for å gi opplevelser som kan engasjere, utfordre og inspirere elevene. Det fysiske miljøet har stor betydning for valg av læringsaktiviteter i kroppsøvingsfaget. Skolens beliggenhet, natur, værforhold, nærmiljø- og idrettsanlegg, kan bety mye for utforming av undervisningen og aktiviteter elevene deltar i. Videreutdanning med det mål å fornye praksis i kroppsøving og legge til rette for mer og bedre fysisk aktivitet, vil kunne innbefatte arbeid med å utnytte de muligheter som eksisterer. Lærerens faglige kompetanse vil dermed være nært knyttet opp mot evne til å utnytte fysiske rammefaktorer for å utfordre og inspirere elevene i lærearbeidet.

2.2 Veien til økt kompetanse

McNiff (2002) understreker nødvendigheten av at læreren selv er leder for kunnskapsutvikling i sin profesjon. Dette synet har kommet fram tidligere hvor det er kritisert at lærerne ofte deltar i en form for kollektiv, eksternt ledet læreprosess (McKernan 1991, Tiller 1999). I dette prosjektet, som handler om videreutdanning, vil selvsagt strukturen i studiet være planlagt. Det er likevel et mål at deltakerne skal utøve en mest mulig selvstendig rolle med tanke arbeid med egne elever og utvikling av egen skole.

2.2.1 Det forskende blikk

Det forventes at læreren gjennom sin utdanning skal bli i stand til å lære av eget arbeid gjennom systematisk refleksjon, vurdering og utvikling. I dette ligger det i utgangspunktet en forventning om analyse av egen virksomhet med tanke på sentrale arbeidsoppgaver og kvalifikasjons- og utviklingsbehov. Det er læreren som i første instans opplever og kan fortolke de kontekstpregede samarbeidssituasjoner som undervisning og læring består i. Og det er en utfordring å kunne beskrive og forklare det konkrete for dermed å kunne gi eksempler på hvordan ulike profesjonelle oppgaver kan forstås og gjennomføres.

Et spørsmål i denne sammenheng blir om læreren som søker videreutdanning i kroppsøving har tilstrekkelig bred erfaring og kompetanse til selv å kunne identifisere og avgrense profesjonelle oppgaver som er egnet for en forskende tilnærming. Det er også en kjensgjerning at lærere i stor grad må bruke sin fritid til å gjennomføre videreutdanning. Et realistisk ambisjonsnivå i denne sammenheng kan derfor være videreutdanning med et "forskende blikk". I dette ligger at fagstoff prøves ut på en reflektert og kritisk måte med egne elever, og at det gjennomføres et utviklingsarbeid med problemstilling ut fra egen skoles behov. Identifisering av oppgaver og veiledning i gjennomføringen skjer i nært samarbeid med høgskolen. Høgskolen og forskeren strukturerer, evaluerer og rapporterer den totale aksjonen i videreutdanningen.

2.2.2 Utprøving av lærestoff og refleksjon

Utprøving av fagemner med egne elever vil være en sentral del av videreutdanningen. Dette innebærer at lærerens hverdagsoppgaver danner utgangspunkt for valg av fagstoff. Å skape sammenheng mellom læreplanen og lærerens hverdagsoppgaver blir derfor en sentral utfordring for høgskolen, både faglig og fagdidaktisk. Læreren/deltakeren blir i sin tur utfordret på å velge læringsmål og læringsaktiviteter ut fra elevforutsetninger og rammebetingelser. Didaktiske kategorier vil derfor kunne danne utgangspunkt for lærerens bearbeiding fagstoffet. Kategorier som mål, innhold, rammer, læreforutsetninger, læringsaktiviteter og vurdering påvirker hverandre og står i et innbyrdes forhold (Lyngsnes og Rismark 1999). Vurdering av egen praksis i arbeidet med fagkurs vil dermed kunne skje med et "forskende blikk" med tanke på sammenheng mellom de didaktiske kategoriene og videreutdanningens relevans.

Ved siden av å sørge for nødvendig kompetanse og ha innsikt i egen virksomhet, synes det nødvendig å utvikle en kultur for kontinuerlig læring ved den enkelte institusjonen. Dette kan ivaretas ved at læreren i tillegg til å prøve ut det som er nytt, gjøre sine erfaringer, tenke og forstå, også gjør dette i samhandling med kolleger. Refleksjon og meningsbrytning kan være viktige for å heve lærerdyktigheten, individuelt og institusjonelt.

2.2.3 Strategi i utviklingsoppgaven

En godt fungerende skole med evne til egenorganisering kan forandre og utvikle sin interne struktur og sine aktiviteter. Dette er utgangspunkt for at utviklingsarbeid kan gjennomføres i form av en innovasjon; en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis. I dette ligger det en forventning og et hovedmål om både kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Dette prosjektet tar utgangspunkt i en problemløsningsstrategi (Skogen 2004). Det er de opplevde behov for endring blant de som arbeider i skolen som er utgangspunkt for innovasjonen. Strategien kan deles inn i fem faser:

Behov

Opplevd behov er et godt utgangspunkt for en forbedring. Kotter og Cohen (2002) understreker sterkt nødvendigheten av at sentrale aktører opplever et reelt behov for endring. Videre syns det nødvendig at de involverte har et rimelig eierforhold til innholdet i denne endringen. En sentral hypotese om hvordan et slikt eierforhold utvikles, er at deltakerne er med i beslutningsprosessen fram mot det aktuelle tiltaket (Skogen og Holmberg 2002). En prosess hvor deltakerne deltar i drøftinger og får reell innflytelse på det planlagte prosjektet er et godt utgangspunkt. For å lykkes med innovasjonsarbeidet er det også viktig at ideen det satses på har god støtte i organisasjonen, både blant kolleger, ledelse, elever og foreldre. Dette betinger gjerne at det er en konkret og felles forståelse blant de involverte.

Problem

Med utgangspunkt i behovet må det stilles en problemdiagnose. En må avgrense, konkretisere og presisere det problem behovet springer ut fra, slik at det blir mulig å gripe fatt i løsningsforslag. En mulig framgangsmåte vil være å utarbeide en karakteristikk av nåsituasjonen ved prosjektstart og beskrive hva som ikke fungerer tilfredsstillende. Videre kan en søke å beskrive den situasjonen en vil prøve å oppnå eller nærme seg ved hjelp av innovasjonsprosjektet. Denne beskrivelsen kan munne ut i mål og delmål. I dette arbeidet må en ta i betraktning hvilke arbeidsmåter, organisering, kompetanse og ressurser som er tilgjengelig.

Ressurser

Ressurser vil blant annet dreie seg om kunnskaper, ideer og erfaringer som er nødvendig for å sette tiltaket ut i livet. Kunnskaper for å øke egen kompetanse kan en finne i kilder som litteratur, databaser og erfaringer på egen arbeidsplass. Videre vil andre skoler, ulike organisasjoner og høyskolen være aktuelle samarbeidspartnere. Det er viktig i denne sammenheng å understreke at det er lærerens egen evne og vilje til endring og refleksjon rundt praksis som er utgangspunktet. Eksterne ressurspersoner kan bidra, men ikke overta styring i innovasjonsarbeidet. De fleste prosjekter som søker å endre praksis vil berøre organisering, ressursforvaltning og økonomi. Omorganisering av slike ressurser vil derfor kunne være en nødvendig del av arbeidet med å bringe fram løsninger.

Løsning

Ut fra det opplevde behovet og problemformuleringen, og i lys av ny kunnskap, ideer og erfaringer, utformes konkrete løsningsforslag. Dette tar form av en plan for implementering. Det er viktig at det er enighet blant de involverte aktørene om valg og utforming av løsninger. Implementering av ny praksis kan medføre turbulens om den oppleves kontroversiell. God tid til samarbeid for å bli enige og ha en felles forståelse, vil kunne gi eierforhold og danne plattform for å takle hindringer som kan oppstå underveis.

Implementering

I implementeringsfasen får innovasjonsarbeidet konsekvenser for praksis. Det er nå de ulike deltakerne og spesielt elevene, opplever og erfarer den nye praksisen. Plan for endringer i et komplekst system som en skole er, må i noen grad være fleksibel for å kunne fange opp nyanser underveis. På den annen side må planen også være forpliktende og retningsgivende for å sikre framdrift og konkrete resultater. I denne fasen må en også evaluere om målet for endringsarbeidet er nådd.

Evaluering av en innovasjon bør skje både underveis og til slutt. I denne sammenheng vil den ha karakter av endringsstøtte, den skal bidra til forandringsprosessen mens prosjektet foregår og utvikle kvalitet og kompetanse på sikt (Rae 1999). Det er viktig å understreke betydningen av å være klar på hva en skal vurdere og hva som er hensikten (MacBeath og McGlynn 2002). Problemstillingen, målene og planen for implementering er utgangspunktet for evalueringen. Evaluering av innovasjonen vil derfor være en form for skolevurdering, selv om elevvurdering naturlig nok kan inngå som en del av den. Bakgrunnsteppet for enhver innovasjon er jo å gi elevene et bedre tilbud om læring og utvikling.

2.2.4 Endelige problemstillinger

Problemstillingen i kapittel 1.2, den beskrevne førforståelsen og å legge et "forskende blikk" til grunn for utprøving av fagstoff og utviklingsarbeid, danner grunnlaget for aksjoneringen som er omtalt i kapittel 2.3. Denne beskrivelsen legges følgelig også til grunn for utforming av fagplan og videre planlegging og gjennomføring av videreutdanningen. Det synes relevant ut fra førforståelsen å søke svar på følgende problemstillinger:

1. Er arbeid med egne profesjonsoppgaver egnet som element i videreutdanning?
2. Skjer det fornying av undervisningen som følge av den valgte strategien i videreutdanningen?
3. Er utviklingsarbeid rettet mot endring ved egen skole egnet i videreutdanning?
4. Hvilke strategier velger lærerne for å få til mer og bedre fysisk aktivitet ved egen skole?
5. Hva er viktige premisser for effekt av utdanningen med tanke på implementering av fagstoff og mer og bedre fysisk aktivitet i skolehverdagen?

2.3 Aksjonering

For å oppnå innsikt i en prosess, må man være med på å skape en forandring. Man må med andre ord aksjonere i forhold til praksisfeltet, og så studere virkningene av intervensjonen.

2.3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Aksjonsforskning betegner til vanlig forskerens arbeid med de ulike fasene i et prosjekt og er således anvendt som forskningsbegrep. Forskeren kan både initiere tiltak, bidra til utvikling og beskrive og evaluere det som skjer. *Aksjonslæring* er i denne sammenheng et sentralt begrep for å beskrive den refleksive prosessen gjennom utvikling fram mot et forventet resultat.

Tradisjonelt betegner aksjonslæring deltakernes aktivitet i et utviklingsarbeid hvor endringsperspektivet står sentralt. Planlegging, handling og observasjon legger grunnlag for

vurdering og refleksjon som i sin tur kan føre til endring og fornying. Tiller (1999) beskriver aksjonslæring som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å endre situasjonen til noe bedre. Initiativet til endringsprosessen bør komme fra lærerne selv etter en situasjonsanalyse av hva som bør endres i skolen (Grøterud 2002). I prinsippet dreier det seg om en strategi for forbedring av kvalitet i skolen og kompetanseutvikling for lærere. I dette prosjekt hvor deltakerne er tiltenkt innflytelse gjennom hele forløpet og derfor bidra med kunnskapsutvikling, vil begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring være gyldige for å beskrive både deltakernes og forskerens aktivitet.

Aksjonsforskning som foregår som et samarbeid mellom forsker og profesjonsutøver, kan gi større nærhet mellom kunnskapsutvikling, forskning og profesjonell virksomhet (Skule 1994). Dette kan oppveie for at profesjonsutøveren vanligvis ikke har tilstrekkelig forskningskompetanse til å kunne forske på egen virksomhet. Et annet moment som taler for et slikt samarbeid er at yrkesutøveren har begrenset tid til forskerarbeid i tillegg til sin yrkesutøvelse. I et slikt samarbeid er det en utfordring å ta vare på forståelsen av at det er profesjonsutøveren som best kjenner og er fortrolig med virksomheten og praksisfeltet.

2.3.2 Handlingsplan

Det er nødvendig å klargjøre hvilke tiltak og handlinger en tar sikte på å anvende i forsøket på kompetanseheving og skoleutvikling.

Samhandling med lærerne og skolene betinger en fleksibel holdning til planstrukturen. Den høgskoleansattes før-forståelse av strategi og framdrift vil nødvendigvis ikke oppleves relevant av lærerne i grunnskolen. Å komme hverandre i møte og utvikle en felles strategi er et hovedanliggende ved å søke samarbeid rundt temaet relevant utdanning. Tiltak kan være:

- Gjennomføre planleggingsmøte med lærere og skoleledere.
- Utvikle fagplan ut fra utviklingsstrategi og ønsker og behov hos deltakerne.
- Kartlegge rammebetingelser som grunnlag for kurs, veiledning og evaluering.
- Identifisere problemstillinger for utviklingsoppgaver.
- Gjennomføre samlinger og emnekurs.
- Veilede i utviklingsprosessen.
- Evaluere prosess og resultat.

Etter ønsker fra RKK Sør-Helgeland høsten 2003 og et møte 17. februar 2004 (se kapittel 2.4.3), ble det lagt følgende framdriftsplan for hele prosjektet:

Vinter 2004	Utarbeide fagplan med utgangspunkt i planlagt strategi og resultat av møte med brukerne.
Høst 2004	Gjennomføre emnekurs. Identifisere problemstillinger for utviklingsoppgaver.
Vinter 2005	Gjennomføre emnekurs. Veilede i utviklingsprosessen.
Vår 2005	Avsluttende vurdering og eksamen.
Høst 2005	Intervju med utvalget om resultat av utdanningen.
2006	Ferdigstille rapport.

2.3.3 Rekruttering av deltakere

I februar 2004 ble det gjennomført et møte i Brønnøysund hvor RKK Sør-Helgeland hadde invitert rektorene og lærere fra de 16 grunnskolene i RKK-regionen, samt undertegnede og høgskolens oppdragsleder. Målet var å diskutere innhold i og gjennomføring av 15 studiepoeng

videreutdanning i ”fysisk aktivitet og naturopplevelse”. På møtet ble premissene lagt for den videre planlegging. Det møtte 24 grunnskolelærere fra 8 av de 16 skolene i regionen og ledere fra fire skoler. RKK-leder hadde arbeidet for at alle skolene i regionen skulle slutte seg til satsing på fysisk aktivitet og at skolelederne burde delta på møtet.

2.3.4 Innretning på studiet

Med begrunnelse i forskningsresultater ble det presentert tanker om strategi og innhold i videreutdanningen. Gjennom gruppedrøfting og plenumsdiskusjon ble hovedlinjene i videreutdanningen lagt.

Av de 15 studiepoengene ble en enig om at 10 studiepoeng skulle brukes til arbeid med fagemner, og de resterende 5 studiepoeng skulle være arbeid med en utviklingsoppgave ved egen skole for å ivareta mer og bedre fysisk aktivitet av varig karakter. Det var konsensus om at deltakerne ønsket emnekurs i barn og unges motoriske utvikling og hvordan utnytte naturen som arena for motorisk utvikling. Det ble også bestemt å ta med litt dans. På grunnlag av planlagt strategi og resultater fra møtet ble det utarbeidet fagplan som ble sendt RKK Sør-Helgeland til høring. Etter mindre justeringer ble planen² vedtatt av utdanningsstyret våren 2004.

Arbeidskrav i fagemnene (10 studiepoeng) i studieplanen var blant annet:

Deltakerne må best mulig planlegge undervisning med egne elever kort tid etter at emnekurset er gjennomført i videreutdanningen. Etter gjennomført undervisning med egne elever skal hver deltaker/student kritisk reflektere over sin undervisning og elevenes læring med utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning.

Arbeidskrav i utviklingsoppgaven (5 studiepoeng) var:

Studenten skal utføre et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen skole og lærerpraksis. Fokus skal være rettet mot utfordringer og løsninger ved egen skole for å få mer og bedre fysisk aktivitet av varig verdi. Utviklingsoppgaven kan ta utgangspunkt i ett eller flere hovedtrinn. Lærere fra samme skole kan samarbeide om oppgaven.

² Fysisk aktivitet og naturopplevelse, 15 studiepoeng. Høgskolen i Nesna 2004.

3 METODE FOR EVALUERING

I dette kapitlet blir det gjort rede for evaluering av aksjonen. Evalueringen har som siktemål å gi kunnskap om hvorvidt videreutdanning gjennom arbeid med egne profesjonsoppgaver og utviklingsarbeid ved egen skole er en egnet strategi.

3.1 Design

Utprøvnings- og endringsarbeid tar gjerne form av en type aksjonsforskning med case-studier. Det kan imidlertid være vanskelig trekke klare skillelinjer mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Aksjonsforskning har som mål å utvikle kunnskaper for profesjonen, mens aksjonslæring ikke alltid fyller en slik hensikt. Den enkelte kan lære gjennom sitt arbeid med oppgavene uten at dette er et bidrag til den mer overordnede kunnskapsbasen for profesjonen. På den annen side vil ny kunnskap gjennom aksjonsforskning sannsynligvis ha oppstått gjennom aksjonslæring. Dette betyr at skillet mellom aksjonsforskning og aksjonslæring heller er å finne i systematikk og grundighet, enn i prinsipielle forskjeller.

Det synes å være bred enighet om at læreryrket ikke kan betraktes som en teknologisk virksomhet hvor en styrer og kontrollerer objekter (Elliot 1998). Stenhouse (1975) omtaler undervisning som kontekstuelle hendelser preget av intensjoner, opplevelser, følelser og forståelser hos ulike deltakere i et handlingsfelt. En slik forståelse av lærerens arbeid har konsekvenser for kunnskapsutvikling og forskning i læreryrket. Siden styring og kontroll ikke er kjernen i undervisning og tilrettelegging av læring, kan heller ikke begrepene teori, empiri og praksis oppfattes tradisjonelt som lovmessigheter med tanke på gitte framgangsmåter. Det er bare læreren som utøver sin praksis, som selv ser og forstår arbeidet fra innsiden og i prinsippet er best egnet til å utvikle profesjonskunnskap.

Teori vil derfor dreie seg om tolknings- og forståelsessystemer. Empiri vil følgelig omhandle informasjon om utførelsen av oppgavene. Data vil i så henseende først og fremst være kvalitativ, da det dreier seg om å beskrive aspekter som handling, følelser, verdier og forståelse. Tolkning av informasjonen vil kunne bidra til dypere forståelse av ulike læringserfaringer og hva som oppleves meningsfylt og viktig. Kvalitativ metode er å foretrekke både ut fra en spørrende tilnærming i selve aksjonen og de relativt få aktuelle respondentene.

Få respondenter og kvalitativ metode gjør at resultater ikke uten videre kan generaliseres. En skal følgelig vise forsiktighet i å trekke konklusjoner. På den annen side vil etter- og videreutdanning av lærere, med det mål å skape fornying i skolen, alltid foregå i en kontekst hvor problemstillingene rundt effekt på kort og lang sikt kan være sammenfallende. Data kan derfor i noen grad være representative under liknende forutsetninger som de som er til stede i dette prosjektet.

3.2 Undersøkellesgruppen

Ved oppstart av videreutdanningen høsten 2004 deltok 25 lærere, seks menn og nitten kvinner. Ved hjelp av spørreskjema (vedlegg 1) ble deltakernes bakgrunn kartlagt. Av kvinnene hadde fem førskolelærerutdanning med påbygningskurs som kvalifiserer til undervisning i grunnskolen. Resten hadde allmennlærerutdanning. I kroppsøving hadde en kvinne årskurs, to halvårskurs og en kvartårskurs. Alderen spente fra 27 til 53 år. To var i 20-årene, mens det var forholdsvis lik

fordeling av 30-, 40- og 50-åringene. Med unntak av en kvinne som underviste i 8. klasse, underviste de øvrige i 1. – 4. klasse. De fleste hadde erfaring med kroppsøving i 1. – 4. klasse og 5. – 7. klasse. Fire hadde slik erfaring fra ungdomstrinnet.

Alle mennene hadde allmennlærerutdanning. Tre hadde halvårskurs i kroppsøving. Alderen spente fra 27 til 48 år. Av mennene underviste en på ungdomsskoletrinnet, mens de øvrige underviste i 5. – 7. klasse. To av mennene hadde undervisningserfaring fra alle hovedtrinn i grunnskolen. De øvrige hadde hovedsakelig erfaring fra 5. – 7. klasse.

3.3 Datainnsamling og databehandling

Det ble gjennomført intervju med 10 deltakere høsten 2005 ved hjelp av intervjuguide (vedlegg nr. 2) og båndopptaker. Lærerne som samarbeidet ved egen skole ble intervjuet som gruppe. I et gruppeintervju er det en fordel at deltakerne er samkjørte og har noenlunde lik status for å fungere likeverdige i samtalen (Repstad 1998). I dette tilfellet hadde deltakerne forholdsvis lik bakgrunn med hensyn til utdanning og erfaring. De var også samkjørte gjennom å ha arbeidet sammen med pålagte oppgaver og utviklingsoppgaven ved egen skole. Det var derfor sannsynlig at de vil fungere likeverdige i samtalen og uttrykke individuelle meninger. I tillegg vil et gruppeintervju kunne utnytte relasjonene mellom deltakerne og få fram mer spontane og følelsesladede utsagn om tema (Kvale 2001).

I sitatene er det skilt mellom de ulike deltakerne med bindestrek når uttalelser brukes i sammenheng. Det kom ikke fram spesielt kjønnsrelaterte funn i dataene. Heller ikke når det gjelder alder, utdanning og trinnerfaring kom det fram forskjeller av betydning. Siden det er relativt få respondenter i undersøkelsen er det derfor ikke angitt i uttalelsene om det er mann eller kvinne, eller hvilket klassetrinn de arbeider på. For øvrig er språket modifisert noe i retning av skriftspråk for å verne om anonymiteten.

I undersøkelsen er forhold ved emnekursene motorikk og uteskole tatt opp. I tillegg til disse to var det ett studiepoeng dans i studiet. På grunn av lite omfang dans og fokus i studiet på motorisk læring og naturen som læringsarena, er ikke forhold ved emnet dans med i denne undersøkelsen.

4 RESULTATER OG DRØFTING

Formålet med undersøkelsen slik det er beskrevet i innledningen, er å søke viten om videreutdanning med direkte utgangspunkt i lærerens egne profesjonsoppgaver, kan føre til endring av praksis og til skoleutvikling. Presentasjon og drøfting av data tar utgangspunkt i problemstillingene i kapittel 2.2.4. I presentasjonen skilles det mellom den enkelte læreres kompetanseheving i kapittel 4.1 og skoleutvikling i kapittel 4.2. Ut fra respondentenes uttalelser og forforståelse i aksjonen, er data ordnet i kategorier som grunnlag for en viss systematisering og utledning av funn.

4.1 Kompetanseheving

I dette kapitlet presenteres, tolkes og drøftes uttalelser for å kunne vurdere om den enkelte deltaker i videreutdanningen har forbedret sin kompetanse og betydningen av den valgte strategi i denne sammenheng. I kapittel 4.1.1 settes det søkelys på innhold og gjennomføring av utdanningen, i kapittel 4.1.2 fornying av praksis, og i kapittel 4.1.3 drøftes individuell kompetanseheving.

4.1.1 Læring gjennom egne profesjonsoppgaver

Hovedstrategien i utdanningen var å ta utgangspunkt i lærernes hverdagsoppgaver. Problemstillingen i denne sammenheng er: Er arbeid med egne profesjonsoppgaver egnet som element i videreutdanning? Kategorier i presentasjonen; sammenheng med hverdagslivet, undervisningsnære arbeidsoppgaver og nødvendig tvang.

Sammenheng med hverdagslivet

Jeg har veldig tro på den modellen, at utdanningen skal henge i hop med hverdagslivet. - Koblingen mellom det vi gjorde i gymsalen av øvelser og aktiviteter og det vi kunne gjøre ute i naturen, hang godt sammen gjennom å bygge apparater ute. Og når vi arbeidet videre med egen undervisning og elevene, ble koblingen veldig tydelig. - Vi hadde observasjon på mellomtrinnet. Det var veldig nyttig. I tillegg til å se på bevegelsene, målte vi styrke og utholdenhet. Det var mye å ta fatt i.

Uttalelsene gir uttrykk for at systematikk i undervisningen på videreutdanningskurset og videre arbeid med egne elever førte til god læring.

Jeg hadde tinget på kroppsøving siden jeg visste at jeg skulle ta utdanningen, sånn at det ble utprøving på egne elever. Det var dermed en hjelp. - Jeg hadde ikke kroppsøving i år og måtte derfor bare henge meg på en annen lærer som gikk på kurset. Det kom jo derfor i tillegg til det andre. Tror det ville ha vært bedre om jeg kunne hatt det med mine egne elever.

Det var en forutsetning i planleggingen av kurset at deltakerne skulle ha undervisning i kroppsøving som del av arbeidsoppgavene på egen skole. Det ble likevel åpnet for unntak. Uttalelsene indikerer at det å være med andre lærere i utprøving av lærestoffet ikke virket tilfredsstillende. Først og fremst oppleves det som et merarbeid, men også opplevelsen av at det ikke var ens egne elever, synes å virke inn. Betydning av å arbeide med egne elever for å oppleve relevans og nærhet til hverdagen understrekes i følgende uttalelse:

Vi lagde plan for enkeltelever, og det var stor framgang nesten med en gang. Ei jente som var veldig motorisk svak hadde kjempestor framgang, og det vokste hun veldig på, det å mestre nye ting. Enda spør hun om vi husker første gangen hun greide å klatre helt opp ribbeveggen. Det var lett å se gleden over å mestere nye ting.

Undervisningsnære arbeidsoppgaver

Oppgavene må ikke være for store, men sånn at de er forholdsvis lett overkommelige. Da blir det lettere å ta de opp igjen senere som en del av undervisningen. - Vi har tidligere gjort oppgaver i videreutdanningene i egne klasser, men de har bestandig havnet i skuffen. De har ikke blitt brukt til noe i ettertid og satt varige spor.

Oppgavene oppleves mest relevant når de ligger nært opp til det læreren forbinder med gjennomføring av egen undervisning. Innhold og omfang bør være slik at oppgavene kan gjenbrukes uten at dette medfører vesentlig ekstra arbeid. En innbyrdes rød tråd må også være til stede i oppgavene når disse skal ivareta progresjon i kompetanseutviklingen:

Sammenhengen mellom det vi lærte om motorisk læring og utvikling og det vi gjorde ute i naturen, ble veldig tydelig. Jeg er ikke helt sikker på når underveis i kurset jeg så det, men nå etter på er det helt klart.

Selv om kompetanseutvikling i prinsippet skjer hos den enkelte, vil lærere kunne dra nytte av samarbeid med kolleger:

Jeg prøvde å gjøre observasjoner alene, men det ble litt vanskelig. Det er nok best å være to sammen. I hvert fall til en har fått noe erfaring.

Strategien med å gjennomgå, eksemplifisere og bearbeide gjennom egen undervisning synes å ha gitt godt læringsutbytte:

Jeg reagerte på at det ikke var så mye litteratur på studiet som på andre videreutdanninger jeg har tatt, men nå når vi er ferdig synes jeg å ha lært minst like mye som på andre kurs. Vi jobbet oss inn i litteraturen på en helt annen måte enn ellers.

Nødvendig tvang

Det fungerte greit at vi gikk igjennom stoffet på kurset, at vi prøvde selv først og så heim og var tvunget til å lage opplegg for egne elever. Hadde det ikke vært for det, så hadde vi ikke gjort det. Det var greit.

Deltakeren gir klart uttrykk for at press i form av obligatorisk arbeidskrav er avgjørende for om utprøving med egne elever finner sted. Det aksepteres at utdanningen er lagt opp med slike forutsetninger. Avstand i tid og forhold ved glemsel understrekes også:

Det må være lagt opp slik at en må prøve ut med en gang fagstoffet er gjennomgått i studiet. Det er jo mye å gjøre, men mye å lære. - Det er viktig å gjøre det like etterpå kursdelen, en glemmer jo fort.

I uttalelsene ligger det også en erkjennelse av at fagstoffet ikke får relevans og blir gjort til ens eget før videre bearbeiding har funnet sted gjennom utprøving med egne elever. Innsats rettet mot forbedring av egne arbeidsoppgaver oppleves heller ikke spesielt byrdefullt:

Det er jo ekstra å begynne på med noe en ikke har gjort før, men siden det er noe som hører til hverdagsarbeidet blir det ikke noe som må legges utenpå alt annet. Jeg har jo alle fag, så det er ikke alltid tid til å gjøre alt hundre prosent.

Press i form av pålagte oppgaver synes også å ha effekt på deltakernes opplevelse av hvor nyttig og verdifullt lærestoffet var:

De samlingene hvor vi ikke hadde arbeidskrav som skulle gjøres etterpå, ble litt tamme. Det ble ikke så interessant.

Det virker som om at pålagte oppgaver også gir et signal om den betydning lærestoffet har for deltakernes egen arbeidssituasjon. Gjennomgang av lærestoff, eksempler på hvordan gjennomføre og deretter prøve ut med egne elever synes å være en ønskelig tvang.

4.1.2 Fornyning av lærerens undervisning

En målestokk på om videreutdanningen har hatt tilsiktet effekt er om den setter spor etter seg i ettertid. Svar på dette er søkt gjennom problemstillingen: Skjer det fornying av lærerens undervisning som følge av den valgte strategi? Kategorier i presentasjonen; relevant utdanning, lærerdyktighet og behov i hverdagen.

Relevant utdanning

Det var ikke så veldig mange sider å lese, men læreboka i motorikk³ var knakende god. Det var jo bare å ta det ut og bruke det. Alt som sto der kan brukes. Jeg bruker den veldig mye nå i ettertid. Også kompendiene om observasjon var veldig greie og nyttige. Vi kunne bruke de rett i undervisningen vår. - Også boka om utskole⁴ var veldig god. Det som stod i begynnelsen sa på en måte mer enn tusen ord.

Kursdeltakerne var tilfreds med hvordan fagstoffet var presentert i lærebøker og kompendier. Det opplevdes å være en klar sammenheng mellom måten fagstoffet var framstilt på og de oppgaver læreren står foran i hverdagen:

Bøkene og de andre kompendiene og skjemaene var veldig informative og kunne brukes rett i undervisningen. Vi har brukt observasjonsskjemaene videre i år og bare forandret ut fra samme malen. - Jeg synes det var nyttig å prøve ut på egne elever.

Utprøving av fagstoffet i læringsarbeid med egne elever har lagt grunnlag for videre arbeid med motorisk læring og utvikling. Det kan virke som om læreren opplever et stort tidspress i hverdagen, og at selv det å lage enkle utgangspunkt for observasjon med grunnlag i ferdige maler, virker i overkant arbeidskrevende. Gjenbruk av arbeidsoppgaver fra utdanningen synes derfor å være avgjørende for at implementering skal finne sted på sikt:

Det at vi laget ferdig observasjonsopplegg på kurset og prøvde ut, har gjort det lett å ta det i bruk nå i ettertid. Det tar jo tid å lage det. Og så er det spennende å undersøke på nytt og se om det er forandring fra i fjor hos elevene. - Nå er det blitt slik at også andre lærer sier at nå vil de også lære noe om det vi holder på med.

En tydelig relevans i arbeidsoppgavene kommer til uttrykk i iver etter å følge opp læringsresultater hos egne elever. Dette indikerer både at utprøving av lærestoff på kurset har vært vellykket, og at læreren gjennom videreutdanningen er blitt langsiktig motivert for arbeid med elevenes motoriske læring og utvikling.

³ Jagtøien, G.L. og K. Hansen (2000). *I bevegelse. Sansemotorikk- leik – observasjon*. Oslo: Gyldendal

⁴ Bagøøien, T. E. og R. Storli (2002). *Lag en naturleikeplass - prinsipper og praktiske ideer*. Oslo: Gyldendal

Lærerdyktighet

Tidligere år hadde vi sett at det var motoriske vansker hos enkeltelever. Nå ser vi jo hva det er og kan sette fokus på og jobbe med eleven. - Vi har fått god kompetanse i å vurdere elevenes motorikk og ikke minst hva vi skal gjøre av tiltak.

Uttalelsene indikerer at lærerne har tilegnet seg nødvendig kunnskap om barns bevegelsesutvikling til å kunne observere og tolke motorisk kompetanse. De er også blitt i stand til å treffe tiltak for videre arbeid med motorisk læring. Det kommer også til uttrykk evne til å vurdere det enkelte barns utvikling og betydningen av god bevegelsesevne:

Etter at vi hadde kartlagt elevene og trent på det de strevde med, var det en veldig framgang. Vi fikk tak i de som er mye i ro og ikke bruker kroppen så mye, de som trenger det. - Det motoriske er veldig viktig. Det går jo igjen i alt ungene holder på med.

- Det at vi både arbeidet med motorikk i arbeidsoppgavene og i utviklingsoppgaven gjorde at det ble en helhet av det.

Fokus på den enkelte elev i arbeidsoppgavene og en prosjektoppgave knyttet til motorisk læring og fysisk aktivitet, synes å ha resultert i en helhetlig forståelse av fenomenet motorisk utvikling.

Læreplanen i praksis

Når jeg møter 1.klassingene ser jeg på motorikken deres med en gang. Det er liksom at jeg ikke klarer å unngå det. Jeg klarer ikke å hoppe over det. - Vi skjønner jo nå hva som menes med det som står i læreplanen om unger og motorikk, etter at vi har gjort det.

Kunnskap om barns motoriske utvikling virker å være internalisert. Når læreren går inn i sin profesjonsrolle virker dette som en trigger på å iverksette vurdering og tiltak. Dette peker i retning av profesjonell kompetanse som gir seg utslag i intuitiv vurdering:

Ungene sin motorikk ble bevisstgjort gjennom arbeidet. Jeg fikk liksom en a-ha! Det ligger i bakhodet, og jeg er mer observant enn tidligere. Jeg tenker nå mer helhetlig. Hva kan vi arbeide med i uteskolen? Hva kan vi gjøre i friminuttene? Hva kan vi gjøre i gymsalen? Hva kan vi gjøre i klasserommet?

Resultatet av kunnskap, forståelse og omsetting i praktisk handling er at det har skjedd et lokalt læreplanarbeid. Kartlegging av og oppfølging av barns motoriske utvikling er planfestet:

I år står det sansemotorisk trening på ungenes plan. Det er et resultat av utdanningen. Når det er ledig tid står det motorikk på planen. Det står hva som skal øves på. Slik blir "ledige" fem-minutter verdifull tid.

- Når vi forstår dette med motorisk utvikling blir det fort til at en tenker mer på hvordan legge til rette. Nå tenker vi mye på hvordan vi kan tilrettelegge for ungenes utvikling både ved skolen og i området i nærheten.

Det understrekes at kunnskaper og forståelse er grunnlaget for videre arbeid og utvikling på egen arbeidsplass. Den nasjonale læreplanens formuleringer om barns motorikk har blitt til tiltak av praktisk karakter hvor elevenes læring og utvikling er i fokus.

4.1.3 Kompetanseheving og endring av undervisningen

I dette kapitlet drøftes resultatet av å ta utgangspunkt i lærerens profesjonsoppgaver ved gjennomføring av videreutdanning. Drøftingen tar utgangspunkt i de samme kategoriene som er anvendt i kapittel 4.1.1 og 4.1.2.

Sammenheng med hverdagslivet

Funn i studien viser at deltakerne opplever det som spesielt meningsfullt at studiet fokuserer på hvordan de skal løse sine undervisningsoppgaver i hverdagen. Gjennom utprøving med egne elever får læreren umiddelbar feedback på utdanningens relevans for eget arbeid og elevenes læring. Vellykket utprøving vil kunne gi både en kognitiv bekreftelse på at lærestoffet er ”viktig og riktig”, en opplevelse av å mestre sine hverdagsoppgaver på en bedre måte, samt at en utvikler kompetanse i en sosial setting sammen med kolleger. Dette er viktige elementer i en helhetlig yrkeskunnskap som handler om ulike aspekt som handling, forståelse, språk og følelser.

Undervisningsnære oppgaver

Det er en utbredt oppfatning at didaktisk kunnskap må læres med utgangspunkt i praktisk virksomhet, med grunnlag i lærerens daglige arbeidsoppgaver. Av undersøkelsen går det fram at også læring av fagstoff og fagdidaktisk bearbeiding, med fordel kan skje med utgangspunkt i lærerens profesjonsoppgaver. Det understrekes at oppgavene i utdanningen bør ligge nært opp til utfordringer i hverdagen. Dette harmonerer med en yrkesfaglig læringstradisjon hvor nærhet mellom arbeid og læring har ført til at læreprosessen og faginnholdet har vært strukturert omkring praktiske arbeidsoppgaver (Nilsson 1992). I sammenheng med videreutdanning vil den nye og fagstoffrelaterte praksiserfaringen være vesentlig for egen kompetanseutvikling. Dunn og Griggs (2003) hevder at erfaringsbasert kunnskap også er nødvendig for å kunne bygge læring på elevenes ulike forutsetninger og læringsstiler. Profesjonell yrkesutøvelse er karakterisert av systematisk og bevisst refleksjon i og over handling. Derfor vil det være viktig og meningsfylt å kunne beskrive, reflektere og begrunne oppgaver en har erfaring med gjennom utprøving med egne elever.

Nødvendig tvang

En årsak til at særlig etterutdanningskurs av kort varighet ikke har ført til endring av praksis i hverdagen, synes å henge sammen med fravær av et nødvendig press i retning av endring (Hansen mfl. 2004). I utgangspunktet skulle en tro at lærere som tar videreutdanning har en genuin vilje og evne til å bearbeide og prøve ut ny kunnskap. Respondenter i denne studien går så lang som å hevde at det er helt avgjørende at det er en tvang tilstede for at de skal prøve ut med egne elever. Sett i sammenheng med at didaktikk kan defineres som praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring (Hiim og Hippe 1991), og at målet med videreutdanning er å gjøre læreren dyktigere både faglig og fagdidaktisk, er ”nødvendig tvang” helt avgjørende for utvikling av lærerens kompetanse.

Relevant utdanning

Deltakere i videreutdanningen gir uttrykk for at lærebøker og kursmateriell opplevdes som velegnet med tanke på lærerens arbeidsoppgaver. Dette understrekes av at lærestoffet og fremgangsmåter benyttes i undervisningen etter at videreutdanningen er avsluttet. Funn i andre undersøkelser viser at lærere kan oppleve kurs som lite relevant (Jacobsen mfl. 2001). En årsak til dette kan blant annet være at læreren mangler erfaring knyttet til fenomenene det gjelder. Kunnskapen vil dermed framstå som tom eller blind på den måten at teoriene og begrepene ikke er til særlig hjelp i det praktiske lærerarbeidet (Rystad 1996). Særlig er dette

aktuelt dersom begrepene er relativt åpne og kontekstavhengige og derfor må forstås gjennom handling. Innsikt i barns motoriske utvikling synes å være nært knyttet til nettopp arbeid med elevenes utvikling. Deltakere i videreutdanningen gir uttrykk for at forståelsen kom gjennom eget arbeid med pålagte undervisningsoppgaver.

Lærerdyktighet

Dreyfus og Dreyfus (Nielsen og Kvale 1999) har utviklet en modell med fem ulike nivåer i kompetanseutvikling. Den dyktige lærer (nivå 4) betegnes ved at positive reaksjoner forsterker vellykkede erfaringer. Over tid vil regler, prinsipper og oppskrifter bli erstattet med intuitiv atferd ut fra hva som kjennetegner situasjonen og tidligere vellykkede løsninger. Dyktige utøvere ser hva som må gjøres. I tillegg må de avgjøre hvordan de skal gå fram. Deltakere i videreutdanningen gir uttrykk for å ha tilegnet seg kunnskap om barns motoriske utvikling og blitt i stand til å vurdere bevegelseskompetanse og treffe tilpassete tiltak. Dette har de tilegnet seg gjennom kurset, først som nybegynnere (nivå 1) og etter hvert videreutviklet til å anvende kompetansen på en reflektert måte. Dyktighet kommer også til uttrykk ved at lærerne i studien ser og benytter muligheter for motorisk læring i hverdagen. Gjennom fortsatt arbeid med elevenes motoriske utvikling vil de kunne utvikle en form for ekspertise (nivå 5). Ekspertkunnskap har en karakter av helhet ved at nye situasjoner blir tolket i lys av erfaringer fra tidligere opplevelser med liknende situasjoner og handlingsmønstre. Intuitiv reaksjon på den enkelte situasjon er karakteristisk for den kyndige prestasjon.

Læreplanen i praksis

Deltakere i videreutdanningen gir uttrykk for at oppmerksomhet rettet mot elevenes motoriske kompetanse er blitt integrert i deres lærerrolle. Som følge av den bevisstgjøring som har funnet sted gjennom studiet forstår de nå hva som menes med den nasjonale læreplanens formuleringer knyttet til emnet. Denne erkjennelsen forklarer noe av årsaken til at endring av læreplaner ofte ikke fører til noen vesentlig endring av praksis. Læreplanens formuleringer framstår som tomme for leseren all den tid det ikke er utviklet individuell kunnskap og lærerdyktighet knyttet til fenomenet. Profesjonskunnskap består av et samspill mellom ferdigheter relatert til sanseforhold ved syn, hørsel, berøring og bevegelser, og begreper og forståelse. Dette utgjør komplekse helheter (Schøn 1988). Sett i et slikt perspektiv kan læreplanarbeid i form av tolkning og utarbeiding av lokal læreplan være meningsløst uten at det samtidig, eller helst i forkant, er gjennomført utdanning knyttet til den ønskede fornyingen. Ellers kan resultatet bli ”innovasjon uten endring”.

Resultater fra intervjuene synes å indikere at deltakerne i løpet av videreutdanningen har økt sin lærerdyktighet slik at de mestrer de tre ulike praksiskontekster som stiller krav til den profesjonelle kompetanse (Dale og Wærness 2003): Organisere elevenes opplæringsløp i kommunikasjon med elevene, samarbeide med kollegaer om planlegging og vurdering av opplæringen, og være analytisk og refleksiv til realisering av målene for opplæringen. Den valgte strategi synes derfor langt på vei å ha vært vellykket.

4.2 Skoleutvikling og fysisk aktivitet

I dette kapitlet presenteres, tolkes og drøftes uttalelser og resultater av utviklingsarbeid for å kunne vurdere om det har funnet sted skoleutvikling. I kapittel 4.2.1 settes det søkelys på

lærernes erfaringer med utviklingsarbeidet, i kapittel 4.2.2 lærernes valg av strategier for endring på skolenivå, og i kapittel 4.2.3 drøftes skoleutvikling som element i videreutdanning.

4.2.1 Lærernes erfaring med utviklingsarbeidet

I dette kapittel settes det søkelys på kursdeltakernes opplevelser med utviklingsarbeid som del av videreutdanning ut fra problemstillingen: Er utviklingsarbeid rettet mot endring ved egen skole egnet i videreutdanning?

Behov

Å arbeide med utvikling av egen arbeidsplass som del av studiet var en god idé, for en har jo noe igjen for det. En gjør det fordi det er et behov, og så vil det være av varig verdi for skolen vår. - Å arbeide med utvikling på egen skole er en veldig god måte å drive videreutdanning på. En har jo bruk for det.

Med utgangspunkt i behov ved skolen opplever deltakerne i videreutdanningen nytteverdi av det arbeidet de har lagt ned. De mener derfor at å gjennomføre veiledet utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen arbeidsplass er en god måte å gjennomføre utdanning på. Behovet for skoleutvikling synes å være tilstede innenfor området motorisk utvikling og fysisk aktivitet:

Vi har hatt en plan for uteskole, men den hadde ikke med noe om fysisk aktivitet og motorisk læring. Det var mest naturfag. - Vi laget en ny plan for utskole. De andre lærerne syntes det var ok at vi laget et system for hva klassene på mellomtrinnet kunne gjøre. Planen er ikke forpliktende, men etter hvert som det skal være fysisk aktivitet hver dag, blir den kanskje en del av det.

Også behov som hadde vært åpenbare over lang tid ble imøtekommet:

Uteområdet var elendig og lå på vent. Hadde gjort det i 10-15 år. Det hadde vært laget noen planer nå og da, men ikke skjedd noe. Da vi startet på kurset så vi med en gang en mulighet til å gjøre noe.

Organisasjonen

Utviklingsarbeidet vårt er en plan for motorisk utvikling for småskoletrinnet. Den har vi lagt fram for ledelsen og for de andre lærerne på trinnet og fått gehør for at dette skal det arbeides med.

Skoleutvikling berører gjerne mange i skolesamfunnet. Det er derfor viktig at en best mulig informerer de det berører og får oppslutning rundt behov og løsninger slik uttalelsen overfor viser. Et flertall av de ni gruppene som arbeidet med utviklingsoppgaver opplevde støtte fra kollegaer:

I utgangspunktet er de andre lærerne veldig positive, så får vi se etter hvert hvordan det går... De sa de forstod hva vi jobbet med og syntes det var greit. Det er jo ikke slik at vi alle ser viktigheten av det samme... sånn er det, og det skulle bare mangle.

Noen av de som arbeidet med utviklingsoppgave hadde opplevd at det var delte meninger og oppslutning om prosjektet deres. De gir imidlertid uttrykk for forståelse for at kolleger ikke hadde samme iver etter å endre på forhold i organisasjonen:

Når vi er flere lærere som samarbeider må en jo få med de andre, og det er ikke alltid så enkelt. Vi ser jo ikke alt likt, og det er ikke sikkert de andre "ser lyset" om jeg gjør det. De blir da sånn litt motvillig med på det, selv om de synes det er greie tanker jeg har. Forarbeidet er veldig viktig, det må en være seg bevisst.

Det er et godt prinsipp at en opplever gjensidig nytte og glede av hverandres utspill. Arbeid med helhetlige planer rommer også aktiviteter som andre kolleger allerede bruker på de berørte klassetrinn:

De andre har leker og aktiviteter de bruker. Nå setter vi det i system og de får brukt det samme og forstår bedre hvorfor. Og så kan vi sette inn nye ting.

Rektor

Ledelsen er veldig positiv og takknemlig til det vi holder på med. Det er en god støtte. Nå er det ledelsen som skal sørge for at planen blir realisert.

Deltakerne gir uttrykk for at det er motiverende at ledelsen ved skolen slutter opp om arbeidet. Tiltak som berører flere i skoleorganisasjonen er gjerne avhengig av støtte fra ledelsen for å lykkes. Når prosjektet er av organisatorisk karakter og skal implementeres på sikt, er det helt avgjørende at ledelsen er med. Andre uttalelser viser at manglende oppslutning fra ledelsen raskt får konsekvenser:

Da vi startet var det enighet om at det var viktig for skolen å arbeide med uteområdet, men vi har fått liten støtte. Jeg skulle ønske at ledelsen hadde vært mer positiv og fulgt opp. - I utviklingsarbeidet vårt kom vi langt i arbeidet med uteområdet på skolen. Foreldreutvalget overtok så og skulle fullføre prosjektet i løpet av våren, men da stoppet det opp. Vi lærerne må nok ta tak igjen for at det skal skje noe.

Underveis i et prosjektarbeid vil det gjerne dukke opp forhold som en konsekvens av prosessen. I slike tilfeller vil utfallet helt og holdent være avhengig av ledelsens evne til konflikthåndtering:

Arbeidet stoppet fordi en lærer var veldig negativ, og ledelsen ikke sa at vi skulle arbeide videre. Vi hadde jo fått alle mandater til å gjennomføre prosjektet, og skolen ville ha dette gjennomført... Vi har lært masse når det gjelder skolen som lærende organisasjon, og vi må bli flinkere til kommunisere. Innad i gruppen jobbet vi veldig bra. Prosjektet blir nok gjennomført etter hvert, det ligger jo der ferdig planlagt.

Resultater

Det var helt fantastisk da akebakken var ferdig, og det myldret av unger der. Nå har vi fått ferdig kuleløype. Det blir topp til vinteren. Vi hadde nok ikke fått gjort det uten gjennom studiet. - Vi har fått vedtatt plan for uteområdet. Det er kommet midler til ballbinge.

Opplevelsen av nytteverdi og å dekke behov synes å være knyttet til å oppleve positive resultater av prosjektet. Slik sett vil et realistisk valg av innhold med tanke på gjennomføring av prosjektet ha betydning for deltakernes opplevelser og vurdering. Intensjonen om at prosjektet skulle gi resultater av varig verdi synes i stor grad å ha lagt premisser for valg av innhold:

Det at vi skulle lage et prosjekt som skulle ha varig verdi gjorde at vi måtte tenke på hva som skulle skje etter at kurset var ferdig. Og det at vi har involvert ledelsen og andre kolleger gjør at det ikke bare kan legges bort. - Nå skal vi etter hvert arbeide ut planen og få konkret innhold i den med øvelser og leker, en perm for hvert trinn. - De forskjellige arenaene skal være med; uteskole, friminutter, i klasserommet, vestibylen og i gym'salen. Aktivitetene og øvelsene skal ta utgangspunkt i hva vi vil stimulere motorisk.

Veiledning

Det var god hjelp i å ha et forslag til hvordan en kunne gå fram i arbeidet med utviklingsoppgaven. - Strategien med å definere problemer og sette opp mål tror jeg var fornuftig for å få til oppgaven og prosjektet.

Den foreslåtte framgangsmåte i prosjektarbeid, jfr. kapittel 2.2.3, var til nytte for deltakerne i videreutdanningen i prosessen for å få til skoleutvikling.

4.2.2 Strategier for endring på skolenivå

Sett i et forskningsperspektiv er denne studien kontekstuell, og eksempler kan derfor gi hensiktsmessige og verdifulle bidrag. Grundig beskrivelse av utviklingsprosjektene i videreutdanningen foreligger i så måte i form av skriftlige oppgaver hos deltakerne og ved de enkelte deltakerskoler. I det følgende vil sentrale trekk i utviklingsprosjektene kort bli beskrevet for å illustrere hvilke muligheter lærerne vurderer å være hensiktsmessig med tanke på å få til endring og utvikling i retning mer og bedre fysisk aktivitet. Problemstillingen er: Hvilke strategier velger lærerne for å få til mer og bedre fysisk aktivitet ved egen skole?

De valgte løsninger i utviklingsarbeidene synes å avdekke tre hovedstrategier:

- Tilrettelegge det fysiske miljøet med tanke på økt bruk i undervisning, friminutt og spesielt avsatt tid.
- Lokalt læreplanarbeid hvor fysisk aktivitet i skolehverdagen er søkt implementert i arbeidet med fag.
- Omorganisering av skoledagen for å frigjøre tid til mer fysisk aktivitet.

Tilrettelegging av det fysiske miljøet

Et fysisk miljø som inspirerer til å være i bevegelse synes å være en grunnleggende forutsetning for økt fysisk aktivitet. Tiltak kan være å gjøre gymnastikksaler og utstyr tilgjengelig ut over kroppsøvingstimer, ruste opp og etablere nye anlegg i skolens nærmiljø og tilrettelegge for bruk av naturmiljøet nært skolen. Tiltak for å forbedre utemiljøet kan kreve relativt stor innsats i form av planlegging, arbeidsinnsats og økonomiske midler. Det impliserer derfor gjerne både skolens personale, elevene, foreldrene og kommunen. Å søke om offentlige penger til bygging av nærmiljøanlegg er relevant i denne sammenheng. Et godt tilrettelagt inne- og utemiljø øker aktiviteten blant elevene, men det er ingen garanti for at alle elevene er fysisk aktive. For å imøtekomme dette ønsket er det nødvendig å legge fysisk aktivitet inn i skolens planlegging og organisering av elevens hverdag. I vedlegg nr. 3 er gjengitt kart over en skoles nærrområde. På kartet er det angitt med tall hvilke motoriske aktiviteter som det er lagt til rette for gjennom utviklingsoppgaven.

Fysisk aktivitet gjennom arbeidet med fag

Denne strategien synes å være særlig egnet i 1. - 4. klasse. På dette trinnet forventes en stor grad av temabasert arbeid og anvendelse av oppdagende og problemløsende arbeidsmåter. En lærer har ofte de samme elevene i mange fag. I tillegg samarbeider gjerne lærerne tett i team om elevens læring og utvikling på tvers av alder. Dette gir mulighet for en helhetlig tenkning om eleven og sammenheng i planer for skolehverdagen. Motorisk utvikling og daglig fysisk aktivitet får gode vilkår gjennom å ta i bruk varierte læringsarenaer og læringsstiler både inne og ute. I vedlegg nr. 4 er et eksempel på plan for klassetrinn hvor arbeid med stimulering av elevens forskjellige funksjonsområder er satt inn i en helhetlig plan.

I 5. - 7. klasse synes økt fokus på fag, mindre forventninger om temaarbeid og flere lærere rundt de samme elevene, å redusere mulighetene for helhetlig planlegging rundt elevens hverdag med hensyn til fysisk aktivitet. I utviklingsarbeidene kommer fysisk aktivitet til syne i ulike fag for eksempel gjennom å synliggjøre ekskursjonsmål i skolens nærmiljø og hvordan elevene kan ta seg fram dit. Fysisk aktivitet blir dermed i noen grad avhengig av den enkelte lærer og tilfældigheter. I 8. - 10. klasse er fagsentreringen og faglærerstatusen enda sterkere enn på mellomtrinnet. Daglig fysisk aktivitet gjennom arbeidet med fagene synes vanskelig å organisere og gjennomføre. Dette synes å forsterkes med økende antall elever ved skolen.

Frigjøre tid til fysisk aktivitet i skolehverdagen

I 5. - 7. klasse og særlig i 8. - 10. klasse synes det nødvendig å organisere skoledagen slik at det blir spesielt avsatt tid til fysisk aktivitet. En mulighet er å forlenge skoledagen slik at det blir tid til organisert fysisk aktivitet de dagene det ikke er kroppsøving på timeplanen. En annen mulighet er å redusere tiden til fagundervisning med noen minutter slik at oppsamlet tid, sammen med omorganisering av pauser, kan utgjøre en time til fysisk aktivitet på dager uten kroppsøving. Omorganisering av skoledagen og reduksjon av undervisningstid er tiltak som stiller store krav til skoleorganisasjonen når det gjelder å finne fram til og få vedtatt omforente løsninger. Frigjort tid til fysisk aktivitet er en forutsetning, men ingen garanti for suksess. Aktiviteten må organiseres, ledes og evalueres slik at de elevene som er inaktive blir fanget opp. Særlig ved skoler med mange elever synes utfordringene knyttet til gjennomføringen å være store.

4.2.3 Skoleutvikling som element i videreutdanning

I dette kapitlet drøftes resultatet av å gjennomføre utviklingsarbeid ved egen skole som del av videreutdanning. Drøftingen tar utgangspunkt i de samme kategoriene som er anvendt i kapittel 4.2.1.

Behov

Tre hovedområder for temavalg i utviklingsoppgavene er; fysisk tilrettelegging av uteområdet, opplæringsplaner av tverrfaglig karakter og organisering av skolehverdagen. Alle med fokus på motorisk utvikling og fysisk aktivitet. Dette samsvarer med den førforståelse som er beskrevet i kapittel 2.1 når det gjelder lærerens profesjonelle arbeidsoppgaver, og som også ble presentert for deltakerne ved studiestart i form av et fyldig notat⁵ om overveielser og strategier i videreutdanningen. Dette notatet presenterte også veiledninger for arbeidsoppgavene og utviklingsarbeidet, jfr. kapittel 2.2 i denne rapporten. Den forholdsvis grundige forberedelsen i form av notatet og de senere veiledninger, la grunnlag for utviklingsarbeider som synes å ha betydning og være av verdi for den enkelte skole. Klare rammer og forutsetninger og valg av oppgaver ut fra egen skoles behov, har vært en vellykket strategi som har imøtekommet St.meld. nr. 47 (1995-96) med tanke på skolebasert vurdering. En vurdering som skal legge grunnlag for utviklingsarbeid og for å sikre at alle elever får det tilbudet de har rett til.

Organisasjonen

Utviklingsarbeid med utgangspunkt i profesjonsutøvelse foregår i nær tilknytning til arbeidsplassen og vil derfor i noen grad bære preg av samarbeidsprosesser og organisasjonsutvikling. Positiv tenkning og optimistisk holdning til framtid og fornying er grunnsteinen i innovasjonsarbeid. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at i enhver organisasjon vil det være mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer. Endringer

⁵ "Notat om bakgrunn for planlegging og strategi for gjennomføring." Kolbjørn Hansen.

som en selv ikke har eierforhold til kan mobilisere motstand, på en aktiv og åpen eller mer passiv og skjult måte. Dette kan skje på tross av at en erkjenner at det er nødvendig med fornying. Det er gjort flere forsøk på å beskrive og forklare slike motstandsfenomener (Morrison 2002). De barrierene en møter kan ha karakter av å være psykologiske, praktiske, verdiorientert eller maktbarrierer (Kotter og Cohen 2002). Deltakerne i videreutdanningen ble relativt grundig forberedt på utfordringer de kunne møte i denne sammenheng, både i form av et notat⁶, på samlinger og i veiledning ved den enkelte skole. Det ligger i sakens natur at jo mer utviklingsarbeidet direkte involverer andre i organisasjonen, jo større er mulighetene for konflikter. Gjennom god organisasjonsbevissthet og informasjon, gjennomførte et flertall av lærergruppene ved de enkelte skolene sine prosjekter på en god måte. På en skole måtte utviklingsarbeidet stille i bero på grunn av konflikt. Dette viser at å være klar over og ta hensyn til ulike barrierer og motstand som kan oppstå i en innovasjon, kan være avgjørende for å oppnå gode resultater.

Rektor

Lederens oppgaver er i stor grad av pedagogisk og didaktisk karakter. Innsikt i læring og kunnskapsutvikling og evne til å tilrettelegge for læring kollektivt og individuelt er en viktig lederkvalifikasjon (Morgan 1992). I forbindelse med utviklingsarbeidene ved de enkelte skoler kom det fram klare indiser på betydningen rektor har for læreres opplevelser med eget arbeid og resultater av prosjekter. Noen grupper gir uttrykk for stor glede over at rektor står fram med iver og entusiasme og støtter opp, kanskje uten i realiteten å bidra med så mye konkret. Andre grupper etterlyser mer oppfølging fra rektor når de opplever at prosjektene er i ferd med å bli deres private agenda. Og så er det grupper som etterlyser rektor som leder når det butter i mot i organisasjonen. Resultatene gir klare signaler om hvor viktig rektor er som leder, og at rektor må stå fram slik at det blir tydelig at det er organisasjonen som gjennomfører utviklingsarbeid og ikke den enkelte lærer. Dette støttes av funn i andre undersøkelser, blant annet i Evaluering Aktiv Oppvekst - Nordlandsprosjektet (Hansen 2005).

Resultater

Skolevurdering og opplevde behov dannet utgangspunkt for utviklingsoppgaven. Dette var et grunnleggende premiss for å sikre eierforhold til prosjektet. Videre var det en føring at arbeidet skulle ha preg av å være av varig verdi for den enkelte skole. Dette utgangspunktet for valg av tema og arbeidet med utviklingsoppgaven synes å ha vært en vellykket strategi. Også den enkelte deltakers læring gjennom både å arbeide med den enkelte elev i fokus i de pålagte arbeidsoppgaver og det å anvende fagstoff, kunnskap og forståelse i et utviklingsarbeid, synes å ha vært vellykket. I resultatene av intervju går det fram at nettopp kombinasjonen av arbeidsoppgaver og utviklingsarbeid gav en helhetlig forståelse av motorisk læring og utvikling som fenomen. Etterprøving av resultater av utviklingsoppgavene med tanke på mer varig endring, viser at på et flertall av skolene er resultater fra arbeidene implementert og har betydning for elevenes motoriske utvikling og daglig fysisk aktivitet.

Veiledning

I dette prosjektet har praktisk og frigjørende aksjonsforskning⁷ dannet sammenhengende utviklingsstadier. Innledningsvis bidro forskeren/veilederen på en teknisk måte gjennom informasjon og veiledninger, som en må forvente i en utdanningssammenheng. Men det var et mål å raskt utvikle praktisk aksjonsforskning som samarbeid mellom veileder og deltakere, slik det har foregått i arbeidet med utviklingsoppgavene. Dette arbeidet har hatt som mål å danne grunnlag for å sette læreren i stand til å foreta frigjørende aksjonering ved selv å ivareta

⁶ Notat om "Motstand og barrierer i innovasjonsarbeid." Kolbjørn Hansen.

⁷ Carr og Kemmis (Tiller 1986) skiller mellom teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning.

egen og elevenes læring og utvikling med tanke på mer og bedre fysisk aktivitet. I en gruppe på ca. 25 deltakere vil nødvendigvis resultatet av utdanningen variere i kvalitet. Men det er grunn til å hevde ut fra resultater i intervju, vurdert i kontekstuell sammenheng, at deltakere har tilegnet seg en lærerdyktighet som setter de i stand til å aksjonere på egen hånd. Dette kommer blant annet til uttrykk i perspektiver på videre utvikling av tema i utviklingsoppgaven.

Arbeidet med utvikling av egen arbeidsplass gjennom studiet med tanke på mer og bedre fysisk aktivitet, synes å ha vært godt egnet til å knytte sammen lærernes økte kompetanse innen motorisk læring og utvikling, og det å omsette denne kunnskapen i tiltak ved egen skole. Arbeidet med utviklingsoppgaven har ført til både mer og bedre fysisk aktivitet og økt utviklings- og endringskompetanse.

5 KONKLUSJON

Løsning av profesjonelle oppgaver vil alltid stå i en kontekst og være preget av endring. Et utviklings- og endringsorientert perspektiv på videreutdanning, med aksjonslæring som prinsipp, ble derfor valgt i dette prosjektet. Det ble lagt opp til en nær kobling mellom lærernes daglige oppgaver, slik disse kan tolkes og forstås ut fra blant annet den nasjonale læreplanen og føringer om daglig fysisk aktivitet for elevene, og innhold og strategi i videreutdanningen. Formålet med dette prosjektet var, i tillegg til å gi videreutdanning, å søke kunnskap om hvorvidt videreutdanning med utgangspunkt i lærerens egne profesjonsoppgaver fører til bedre praksis og til skoleutvikling, jfr. formålet i kapittel 1.2. I dette kapitlet oppsummeres og beskrives viktige funn i aksjonen gjennom å søke svar på problemstillingen: Hva er viktige premisser for effekt av utdanningen med tanke på implementering av fagstoff og mer og bedre fysisk aktivitet i skolehverdagen?

5.1 Egen undervisning som element i videreutdanning

Å heve sin kompetanse gjennom en livslang karriere bli stadig mer påkrevd som følge av økt fokus på elevens rolle og tilpasset undervisning (Evalueringsreform 1997, 2003; Levin 2001; Wasson og Ludvigsen 2003). Læreren framheves gjerne som en nøkkelfaktor for elevenes læringsutbytte. Lærerdeltakelse er derfor en selvfølgelig forutsetning for implementering av nytt lærestoff, men ingen garanti for at det skjer fornying. Følgende forutsetninger kan bidra til å øke lærerens kompetanse og forbedre undervisningen:

Fagstoffet må ha klar relevans til lærerens profesjonsoppgaver

Funn i studien viser at deltakerne opplever det som spesielt meningsfullt at studiet fokuserer på hvordan de skal løse sine undervisningsoppgaver i hverdagen. Utfordringer i nasjonal læreplan danner grunnlag for eksemplifisering i studiet av læringsmål og lærestoff for elevene. Dette danner inngang til fagstoff som gir bakteppe og bedre forståelse av elevens læring og utvikling.

Fagstoffet må prøves ut og reflekteres over gjennom arbeidsoppgaver med egne elever

Gjennom utprøving med egne elever får læreren umiddelbar feedback på utdanningens relevans for eget arbeid og elevenes læring. Profesjonell yrkesutøvelse er karakterisert av systematisk og bevisst refleksjon i og over handling sammen med kolleger. Det er derfor viktig og meningsfylt å kunne beskrive, reflektere og begrunne oppgaver en har erfaring med.

Arbeidsoppgavene må være hverdagsaktuelle for at fagstoffet skal implementeres

Opplevelse av å mestre sine hverdagsoppgaver på en bedre måte gjør utdanningen meningsfull. Innholdet i utdanningen og lærestoff som prøves ut med egne elever må derfor framstå som velegnet med tanke på lærerens arbeidsoppgaver. Dette legger grunnlag for at lærestoff og framgangsmåter benyttes i undervisningen etter at videreutdanningen er avsluttet.

Nødvendig tvang må være tilstede for at lærestoffet skal prøves ut med elever

Deltakere i videreutdanningen gir uttrykk for at faglig og didaktisk forståelse kom gjennom eget arbeid med pålagte undervisningsoppgaver. De understreker at press er helt avgjørende for at lærestoffet skal prøves ut med egne elever. Nødvendig tvang i denne sammenheng synes å være en forutsetning for utvikling av lærerens kompetanse, all den tid fagstoffrelatert praksiserfaringen er vesentlig og avgjørende for egen kompetanseutvikling.

5.2 Kompetanseheving og skoleutvikling gjennom utviklingsarbeid

Endrings- og utviklingskompetanse hos den enkelte lærer synes avgjørende for gjennomføring av utviklingsarbeid. Dette innebærer både faglig og pedagogisk dyktighet og innsikt i mekanismer i skolen som organisasjon, som kan fremme eller hemme utvikling. Følgende forhold synes å bidra til økt kompetanse og skoleutvikling:

Utvikling av egen skole skjer gjennom selvvalgt og meningsfullt utviklingsarbeid

Valg av utviklingsoppgaver ut fra egen skoles behov har vært en vellykket strategi med tanke på å legge til rette for fysisk aktivitet hver dag. Opplevelse av eierforhold, læring gjennom prosessen og anledning til refleksjon synes å være gode forutsetninger for å endre forståelse og atferd. Aksjonen viser at en godt fungerende skole med evne til egenorganisering kan forandre og utvikle sin interne struktur og sine aktiviteter. Med utgangspunkt i opplevde behov for endring blant de som arbeider i skolen, kan utviklingsarbeid bidra både til kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Det er imidlertid nødvendig å ha en klar struktur og sammenheng mellom faglig og didaktisk kompetanseheving hos den enkelte lærer og det å knytte denne lærerdyktigheten til utviklingsarbeid ved skolen.

Individuell kompetanseheving kombinert med skoleutvikling fører til økt lærerdyktighet

Kombinasjonen av arbeidsoppgaver med egne elever og utviklingsarbeid har gitt en helhetlig forståelse av motorisk læring og utvikling som fenomen. Lærerdyktighet kommer til uttrykk ved at deltakere i videreutdanningen ser og benytter muligheter for motorisk læring i hverdagen etter at studiet er avsluttet. Lærerne gir uttrykk for å ha tilegnet seg nødvendig innsikt i barns motoriske utvikling til å kunne vurdere bevegelseskompetanse og treffe tilpassete tiltak. Daglig fysisk aktivitet settes inn i et perspektiv som rommer både elevens helse og motoriske utvikling.

Nasjonale planer og føringer omsettes til praksis som følge av faglig forståelse og lærerdyktighet

Bevisstgjøring gjennom studiet har lagt grunnlag for å forstå hva som menes med den nasjonale læreplanens formuleringer. Dette kan indikere at tolkning og utarbeiding av lokal læreplan og oppfølging av pålegg om daglig fysisk aktivitet kan være meningsløst uten at det samtidig foreligger tilstrekkelig faglig og didaktisk kompetanse. Utdanning knyttet til den ønskede fornyingen kan derfor være helt nødvendig og avgjørende for at implementering skal finne sted.

St.meld. nr. 16 konkluderer med at kompetanseutvikling og oppfølging av lærerne over tid med muligheter for etterutdanning både i fag og fagdidaktikk, synes vesentlig for at nye læringsmetoder skal feste seg og ha effekt på elevenes læring. Denne aksjonen viser at en praksisorientert tilnærming, hvor selve lærervirksomheten betraktes som grunnlaget for lærerens dyktighet, kan gi ønsket effekt. Utdanningen har bidratt med profesjonsfaglig veiledning i form av begreper, teori og fagdidaktiske handlingsmønstre, og deltakerne har omsatt dette til praktisk handling. I spennet mellom det konkrete og det generelle har deltakernes lærerdyktighet utviklet seg. Studien er kvalitativ og kontekstuell. Bakgrunn for og funn i aksjonen har imidlertid i noen grad støtte i andre undersøkelser. Helt konkrete, reelle og handlingsorienterte profesjonsoppgaver synes derfor å være velegnet som læringsgrunnlag på deltidsstudier i fagområdet kroppsøving og i arbeidet med daglig fysisk aktivitet for elevene.

Referanser

- Angrist, J.D. og V. Lavy (1998). *Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools*. Working paper 6781. Cambridge: National Bureau of Economic research.
- Bergem, T. (1990). The Teacher as Moral Agent. I: *Journal of Moral Education*, 19, s. 88-100.
- Dale, L.E. og J.I. Wærness (2003b). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Darling-Hammon, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Center for the study of Teaching and policy, University of Washington.
- Dunn, R. og S.A. Griggs, red (2003). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning-Style Modell Research: Who, What, When, Where and So What?* New York: St. John's University.
- Elliot, J. (1998). *The Curriculum Experiment. Meeting The Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Evaluering av Reform 1997* (2003). <http://program.forskningsradet.no/reform97/>
- Gundem, B.B. (1998). *Skolens oppgave og innhold*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, J-E. (2003). *What do we know about effects of school resources on educational results?* Paper presentert på konferansen: What can educational policies achieve? Stockholm: Näringslivets hus, 17. mars 2003.
- Grøterud, M. (2002). *Aksjonslæring i praksis*. HISTALT-notat nr 5/2002.
- Hansen, K. og T. Rønning (1993). *M87 og kroppsøvingsfaget. En kartleggingsundersøkelse i grunnskolene på Helgeland i 1992. Del A*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Hansen, K. og G.L. Jagtøien (2001). *Aktiv læring. Fagdidaktikk i kroppsøving*. Oslo: Gyldendal.
- Hansen, K. (2005). *Evaluering Aktiv Oppvekst – Nordlandsprosjektet*. Høgskolen i Nesna.
- Hansen, K., V. H. Brattli, T. Megaard, S.T. Nygård og M.J. Steiro (2004). *Etterutdanning i motorikk, dans og uteskole - endres praksis?* Høgskolen i Nesna.
- Hanushek, E.A., J.F. Kain og S.G. Rivkin (1998). *Teachers, schools and academic achievement*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 6691.
- Hiim, H. og E. Hippe (1991). *Didaktikk som praksis og teori*. Publikasjon 18 C. Statens yrkespedagogiske høgskole.
- Hiim, H. (2003). Læreren som forsker. Erfaringer med en strategi for å forske i læreryrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5-6, 2003, s. 350-363.
- Isberg, L. (1993). *Lärarproffs. Finns de?* Trondheim: Abstrakt Nordisk lærerutdanningskongress.
- Jacobsen, E.B. m.fl. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget – Fra blå praktbok til grå hverdag?* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Rapport 3/2001.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdep. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Dep.
- Kotter, J.P. og D. Cohen (2002). *The Heart of Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Levin, B.B. (2001). *Energizing Teacher Education and Professional Development with Problem-Based Learning*. Alexandria: ASCD.
- Lyngnes, K. og M. Rismark (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MacBeath, J. og A. McGlynn (2002). *Self-evaluation. What's in it for school*. London: Routledge Falmer.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.
- McNiff, J. (2002). *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Midthaugen, P. (2003). *Kroppøvlingslærerens oppfatning og operasjonalisering av L97*. Høgskolen i Nord-Trøndelag, hovedfagsoppgave.
- Morgan, G. (1992). *Organisasjonsbilder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morrison, K. (2002). *School Leadership and Complexity Management and the School*. USA: Open University Press.
- Nielsen, K. og S. Kvale, red. (1999). *Mesterlære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsson, L. (1992). Fagdidaktikk i et yrkespedagogisk perspektiv. I: L- Mjelde og A.L. Høstmark Tarrou (red). *Arbeidsliv i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOU, 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Norgesnettrådet (2000). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner*. 02/2002.
- Rae, L. (1999). *Using Evaluation in Training and Development*. London: Kogan Page.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rystad, J. (1996). NTH oppfylte ikke sitt mål. *Teknisk ukeblad* 143 (4).
- Schön, D. (1998). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. og J.B. Holmberg (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skule, S. (1994). *From Skills to Organizational Practice*. Dr. ing. Avhandlinger nr 83. NTH, Institutt for Organisasjons- og Arbeidslivserfaring.
- St.meld. nr. 47, 1995-96. *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Oslo: Dep.
- St.meld. nr. 16, 2001-2002. *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig - krevende - relevant*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for lærerutdanning. Allmennlærerutdanning, faglærerutdanning, førskolelærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning*.
- Wasson, B, og Ludvigsen, S. (2003). *Designing for Knowledge Building*. Universitetet I Oslo: ITU.

Vedlegg 1

Kartlegging av lærerkompetanse

Navn: _____ Kjønn og alder: _____/_____ år

Skole: _____

Utdanning generelt:

Utdanning i kroppsøving

(omfang og årstall): _____

Kurs i kroppsøving

etter L97: _____

Undervisningserfaring (år) i kroppsøving på

barnetrinnet: _____ mellomtrinnet: _____ ungdomstrinnet: _____

Vurdering av egen

kompetanse i: Læreplanarbeid _____

Motorikk _____

Uteskole _____

Dans _____

Studiet planlegges som samlinger med gjennomgang av fagstoff som skal arbeides med og prøves ut av deltakerne i egen undervisning av elever. Det er derfor viktig at undervisning i kroppsøving er del av den enkelte deltakers arbeidsavtale for 2004-05.

Antatt undervisning i kroppsøving

skoleåret 2004-05

mht. klassetrinn og timetall: _____

Antatt undervisning i andre fag

skoleåret 2004-05

mht. klassetrinn og timetall: _____

Intervjuguide

INFORMASJON

- Formål:** Finne ut hva deltakerne mener om innhold og arbeidsoppgaver i videreutdanningen med tanke på egen kompetanse og skoleutvikling.
- Praktisk:** Få tillatelse til å ta opp på kassett for å slippe å skrive ned alt under intervjuet.
- Anonymitet:** Det vil ikke komme fram i rapporten hvem du er, hva du har sagt eller hvilken skole du arbeider på.

HOVEDTEMA FOR SAMTALEN

1. Lærerens oppfatning av egen undervisning som element i videreutdanning.
2. Lærerens vurdering av egen kompetanseheving.
3. Lærerens oppfatning av utviklingsarbeid ved egen skole som del av utdanningen.
4. Fornyning av lærerens undervisning.
5. Skoleutvikling med tanke på mer og bedre fysisk aktivitet.

UTDYPENDE SPØRSMÅL RELATERT TIL PROBLEMSTILLINGENE

Lærerens oppfatning av egen undervisning som element i videreutdanning:

Motorikk

- Var kurset i barns motoriske utvikling relevant for ditt lærerarbeid?
- litteratur, - materiell, - arbeidsoppgaver
- Gjorde du noen overraskende oppdagelser i arbeidet med å kartlegge elevenes motoriske utvikling?
- Bidro arbeidet med egne elever til økt forståelse av barns motoriske utvikling?
- Hvordan vil du følge opp arbeidet med motorisk utvikling?

Uteskole

- Var kurset i uteskole relevant for ditt lærerarbeid?
- litteratur, - materiell, - arbeidsoppgaver
- Bidro kurset og kartlegging av nærområdet til forståelse av uteområdet som læringsarena?
- Hvordan vil du følge opp arbeidet med barns motoriske læring i naturen?

Lærerens vurdering av egen kompetanseheving:

Læreplanforståelse

- Bidro kurset til forståelse av læreplanens forventninger om å stimulere barns motoriske utvikling?
- Bidro kurset til forståelse av læreplanens forventninger om å arbeide med barns motoriske utvikling i ulike miljø?
- Gjorde kurset deg i stand til å omsette læreplanen i handling/undervisning?
- Tror du elevenes motoriske læring og utvikling vil bli bedre ivaretatt?

Kompetansenivåer

- Føler du deg mer kompetent til å planlegge og gjennomføre undervisning hvor barns motoriske utvikling er tema (K1)?
- Har kurset gitt deg kompetanse til å samarbeide med kolleger om barns motoriske utvikling med tanke på å planlegge, gjennomføre og drøfte undervisning (K2)?

- Føler du deg mer profesjonell med tanke på å reflektere over undervisning, elevenes læring og utvikling, læreplanen og lokal tilpassing (K3)?

Lærerens oppfatning av utviklingsarbeid ved egen skole som del av studiet:

- Er utviklingsarbeid ved egen skole egnet som del av studiet?
- Hvilke utfordringer møtte du i arbeidet med prosjektet (mht. for eksempel kolleger, ledelse, foreldre, eksterne)?
- Var prosjektet et resultat av opplevd behov for endring?
- Utviklet og har du eierforhold til prosjektet?
- Opplever du støtte i organisasjonen mht. gjennomføring av tiltakene?
- Var en problemløsende strategi hensiktsmessig som verktøy i planlegging og gjennomføring?
- Hvordan vurderer du prosjektet med tanke på varig endring?
- Er det lagt opp til en vurdering av effekten av tiltaket mht. elevenes fysiske aktivitet?

Fornyng av lærerens undervisning:

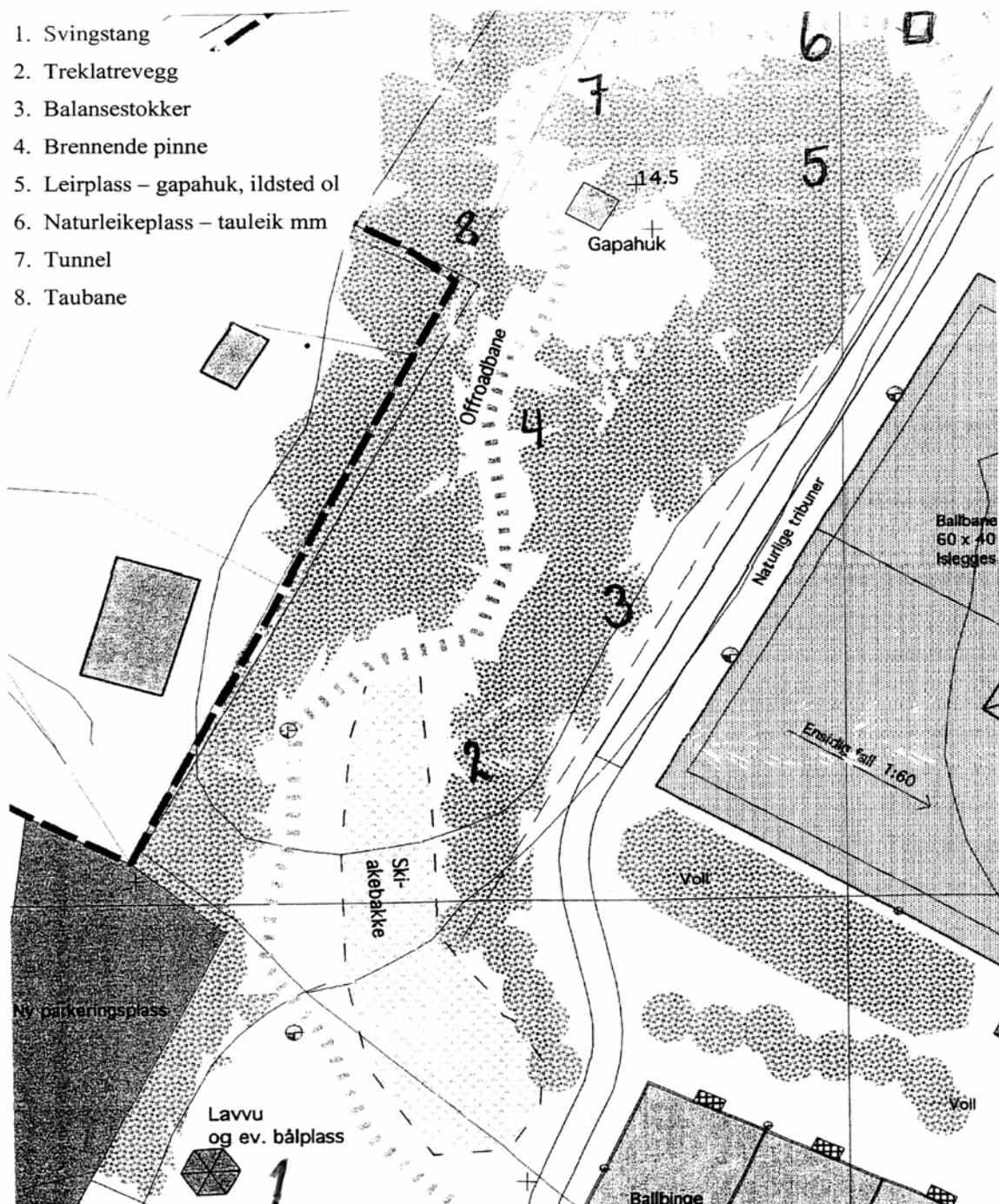
- Har du hatt nytte av kunnskaper og ferdigheter fra kurset i løpet av skoleåret?
 - I forbindelse med motorisk læring og utvikling?
 - I bruk av naturen som læringsarena?
- Har du vært mer oppmerksom på elevers motoriske læring enn tidligere år?
- Har undervisningen din tatt preg av motorisk læring inne og ute?
- Har du samarbeidet bedre med kolleger om motorisk utvikling som følge av økt kompetanse?
- Har du drøftet elevers motoriske utvikling med foreldre?
- Har elevenes motoriske utvikling blitt del av dine refleksjoner om deres helhetlige utvikling?
- Savner du emner/innhold i utdanningen i lys av etterpåklokskap?

Skoleutvikling med tanke på mer og bedre fysisk aktivitet:

- Er prosjektet ”oppe og går”?
 - Hvordan opplever du prosjektet nå i ettertid?
 - Har det utviklet seg i tråd med planene?
 - Er det behov for endring av tiltaket?
 - Har prosjektet støtte i ledelsen?
 - Har prosjektet støtte blant kolleger?
 - Mener foreldre noe om tiltaket?
 - Har tiltaket gitt resultater med tanke på elevenes fysiske aktivitet?
 - Var prosjektet verdt innsatsen deres?
 - Annet
-

Berg skole

Oversiktskart "Aktivitetshaugen"⁸



⁸ Rørmark, Marianne og Unn B. Haraldsvik: *Fra Torvhaugen til Aktivitetshaugen. Målplan for mer aktivitet i det daglige ved Berg skole.* Utviklingsoppgave, Fysisk aktivitet og naturopplevelse. Høgskolen i Nesna 2004/05.

Brønnøysund barne- og ungdomsskole
Plan for fysisk aktivitet i 1. til 4. klasse⁹

Plan for 3.kl

Funksjons-områder	UTESKOLE	KROPPS-ØVING	KLASSEROMS-AKTIVITETER	FRIMINUTT	OBSERVASJON
Sanse-motorisk utvikling:					
Refleksjer	HØST: VINTER: VÅR:	HØST: VINTER: VÅR:	HØST: VINTER: VÅR:	HØST: VINTER: VÅR:	HØST: VINTER: VÅR:
Grunn-leggende bevegelser	HØST: Tur rundt Torghatten, "Stålejoggen", turer i nærmiljøet VINTER: Ski- og aketur til Gåsheia VÅR:	HØST: Øvelser som kombinerer grunnl. bev. Tradisjonsleker VINTER: " VÅR: Friidrettsøvelser	HØST: Skjema m. Ulike øvelser til egentrening VINTER: " VÅR: "	HØST: Kasteleker, strikk-tauhopp, ball-leker, VINTER: Aking, ski, VÅR: Kasteleker, strikk-, tauhopp, ball-leker,	HØST: Observasjon VINTER: VÅR:
Kropps-bevissthet	HØST: Bruk av naturmiljøet VINTER: " VÅR: "	HØST: Kontakøvelser/leker som stimulerer, kreativ dans VINTER: " VÅR: "	HØST: Leker som stimulerer, kreativ dans VINTER: " VÅR: Sangleker	HØST: Klappeleker VINTER: VÅR: Tradisjons-leker	HØST: VINTER: VÅR:
Koordinative egenskaper	HØST: Orienteringsløype m. Kart i nærmiljøet VINTER: Skiaktiviteter VÅR: Balanseløype	HØST: Orienteringsløype m. Kart i nærmiljøet, VINTER: Dans, ski- og skøyteaktiviteter VÅR: Friidrettsøvelser	HØST: Leker som stimulerer VINTER: Positivt skolemiljø, lage danser selv VÅR: Leker som stimulerer	HØST: Veggspill m. Ball, tau-strikkhopp VINTER: Skiakt., skøyter VÅR: Aktivitetsløype	HØST: VINTER: VÅR:
Tekniske ferdigheter:	HØST: Kniv, hammer, sag, øks, tau VINTER: Hopp på ski, varierte skiakt. VÅR: Kniv, hammer, sag, øks, tau	HØST: Apparat i gymsal (hele året), VINTER: Skøyter VÅR: Bruk av småredskaper	HØST: VINTER: Positivt skolemiljø VÅR:	HØST: Veggspill m. ball, tau-strikkhopp VINTER: Skiakt., skøyter VÅR: Ball-leker, klapperegler	HØST: VINTER: VÅR:

⁹ Grøtheim, Gunn Synnøve og Eva Kvaløy Olsen: *Plan for fysisk aktivitet i 1. til 4. klasse. Brønnøysund barne- og ungdomsskole. Utviklingsoppgave, Fysisk aktivitet og naturopplevelse. Høgskolen i Nesna 2004/05.*

Fysiske egenskaper:					
Bevegelighet	HØST: Observasjon, VINTER: VÅR:	HØST: Øvelser som stimulerer VINTER: Samarbeidsleker, VÅR: Øvelser som stimulerer	HØST: Øvelser som stimulerer VINTER: ” VÅR: ”	HØST: Variert bruk av lekeplassen (hele året) VINTER: VÅR:	HØST: Observasjon VINTER: VÅR
Styrke	HØST: Bygge naturlekeplass VINTER: ” VÅR: Rive og rydde naturlekeplass	HØST: Par øvelser VINTER: ” VÅR:	HØST: VINTER: VÅR:	HØST: Henge, leke i klatrestativ (hele året) VINTER: VÅR:	HØST: Observasjon VINTER: VÅR:
Utholdenhet	HØST: Lengre turer i utfordrende terreng VINTER: Lengre skiturer i utfordrende terreng VÅR: Kanutur	HØST: Trimløype m. konkurranse VINTER: Lengre skiturer i utfordrende terreng, VÅR:	HØST: VINTER: VÅR:	HØST: Trimløype m. registrering av deltagelse VINTER: VÅR:	HØST: VINTER: Observasjon VÅR:
Hurtighet	HØST: Jage-, fangeleker, VINTER: Ski -stafetter VÅR:	HØST: Løpe, gå ”på tid” m. registrering (hele året) VINTER: Ski-stafetter VÅR: Jage-, fangeleker, stafetter	HØST: VINTER: VÅR:	HØST: VINTER: VÅR:	HØST: VINTER: Observasjon VÅR:

Om forfatteren

Kolbjørn Hansen, f. 1947, førstelektor i kroppsøving ved Høgskolen i Nesna. Bl.a. medforfatter av bøkene I bevegelse, sansemotorikk-leik-observasjon og Aktiv læring, fagdidaktikk i kroppsøving. E-post: kh@hinesna.no