



Høgskolen i Nesnas skriftserie

Nr. 61

Høgskolen i Nesna 2004

Etterutdanning i
motorikk, dans og uteskole
- endres praksis?

Kolbjørn Hansen
Vidar Hammer Brattli
Trygve Megaard
Stig Ivan Nygård
Magne Johan Steiro

Pris kr. 90,-
ISBN 82-7569-111-7
ISSN 0805-3154



HØGSKOLEN I NESNA

Etterutdanning i
motorikk, dans og uteskole
- endres praksis?

Kolbjørn Hansen
Vidar Hammer Brattli
Trygve Megaard
Stig Ivan Nygård
Magne Johan Steiro

Det må ikke kopieres fra denne rapporten
I strid med åndsverkloven og fotografiloven.
Kopieringsretten tilhører Høgskolen i Nesna

ISBN 82-7569-111-7

ISSN 0805-3154

Høgskolen i Nesna

Forord

I dette prosjektet ble det lagt opp til tett samarbeid med grunnskoler om gjennomføring av etterutdanning. Ideen var at lærernes og skolens behov skulle virke inn på innhold og arbeidsmåter, slik at ”kurset” ble brukertilpasset og oppleves relevant for lærernes hverdagssituasjon.

De høgskoleansatte har en oppfatning av fagstoff, metoder og arbeidsmåter som kan være relevant i grunnskolen. Likevel er det en kjensgjerning at lærere kan oppleve kurs som lite egnet i forhold til de utfordringer de møter i hverdagen. Hensikten med dette prosjektet var at de høgskoleansatte og grunnskolelærerne skulle samarbeide om etterutdanningen for på best mulig måte å innfri forventninger og behov i grunnskolen og samtidig tilføre høgskolen verdifull fagdidaktisk innsikt.

Prosjektet har kommet til gjennom samarbeid i idrettsseksjonen og med en lærer i naturfag. Kolbjørn Hansen har vært prosjektleder.

Nesna i februar 2004

Kolbjørn Hansen

Sammendrag

En undersøkelse i grunnskoler (Jacobsen mfl. 2001) viste blant annet at lærere ikke var tilfreds med kurs i sansemotorikk, dans og friluftsliv. Dette dannet utgangspunkt for dette prosjektet. Det ble gjennomført kurs i læreplanarbeid, motorikk, dans og uteskole i skoleårene 2002/03/04 i samarbeid med lærerne i 1. - 4. klasse på en skole. Kursene ble evaluert av lærerne med hensyn til gjennomføring, opplevd relevans og nytteverdi for undervisningen.

Læreplanarbeid i form av årsplaner ble karakterisert av lærerne som god innfallsvinkel til de faglige kursene. Men årsplanene ble i liten grad brukt. Eksisterende undervisningsopplegg i form av temapermer og egne opplegg dannet fortsatt utgangspunkt for undervisningen.

Kurs i motorisk utvikling, observasjon og tiltak ble opplevd som nyttig. Teori om emnet var en god innfallsvinkel. Praktiske aktiviteter, hvor lærerne selv prøver ut hensiktsmessige bevegelsesløsninger, er å foretrekke framfor å observere elever. Dette kan danne bakteppe for observasjon og refleksjon over elevers bevegelsesevne og hensiktsmessige tiltak.

I dans ble det rapportert stor nytte av kursopplegget. Deltakernes opplevelse av mestring av dansene og kunnskap om metode for tilrettelegging av undervisning på barnas premisser ble oppfattet som særlig viktig. Ellers ble det rapportert behov for video av opplegget, repetisjon, egen øving i etterkant av kurs, samt tidlig gjennomføring av egen undervisning etter kurs.

Kurs i uteskole var lagt opp i og rundt friluftsliv og naturfag. Innholdet var knyttet opp til nærmiljøet og hvordan dette kunne tas i bruk. I gjennomføringen ble det lagt spesielt vekt på praktiske oppgaver og utprøving av disse. En løsning som ble valgt for å gi kursdeltakerne en praktisk handlingskompetanse i forhold til elevgruppen.

Strategien med læreplanarbeid som innfallsvinkel må følges opp for å tydeliggjøre sammenheng og rød tråd fra tolkning av L97 til elevenes opplevde og erfarte læreplan. Oppbygging av fagkursene med hovedvekt på egenaktivitet med nødvendig teoretisk bakgrunnsstoff, ble verdsatt av lærerne. Betydningen av materiell som grunnlag for videre arbeid ble sterkt understreket. Det syns nødvendig med sterke føringer for at lærerne skal prøve ut kursinnholdet med elevene rimelig kort tid etter gjennomføringen og endre praksis.

INNHold

Forord	2
Sammendrag.....	3
1 INNLEDNING v/Kolbjørn Hansen.....	6
1.1 Skoleutvikling.....	6
1.2 Prosjektidé og problemstilling	7
2 FRA L97 TIL LÆREPLANEN I PRAKSIS	8
2.1 Læreplanarbeid v/Kolbjørn Hansen	8
2.2 Motorikk v/Kolbjørn Hansen og Vidar Hammer Brattli	13
2.3 Dans v/Stig Ivan Nygård.....	16
2.4 Uteskole v/Magne Johan Steiro og Trygve Megaard.....	20
3 INNPASS I PRAKSISFELTET v/Kolbjørn Hansen	25
3.1 Utvelgelseskriterier.....	25
3.2 Framdriftsplan	26
3.3 Deltakere.....	27
3.3.1 Lærere og kompetanse	27
3.3.2 Fysiske rammebetingelser	28
4 GJENNOMFØRING, RESULTATER OG DISKUSJON.....	29
4.1 Evaluering v/Kolbjørn Hansen	29
4.1.1 Valg av metode	29
4.1.2 Datainnsamling og databehandling	30
4.2 Læreplanarbeid i kroppsøving v/Kolbjørn Hansen.....	32
4.2.1 Gjennomføring	32
4.2.2 Evaluering	36
4.2.3 Diskusjon	37
4.3 Motorikk v/Kolbjørn Hansen og Vidar Hammer Brattli	39
4.3.1 Gjennomføring	39
4.3.2 Evaluering	39
4.3.3 Diskusjon	41
4.4 Vanntilvenning og svømmeopplæring v/Vidar Hammer Brattli.....	43
4.4.1 Vanntilvenning, selvbergning og svømmedyktighet	43
4.4.2 Gjennomføring	44
4.4.3 Evaluering	45
4.4.4 Diskusjon	47
4.5 Dans v/Stig Ivan Nygård.....	48
4.5.1 Gjennomføring	48
4.5.2 Evaluering	48
4.5.3 Diskusjon	50
4.6 Uteskole v/Magne Johan Steiro og Trygve Megaard.....	52
4.6.1 Gjennomføring	52
4.6.2 Evaluering	53
4.6.3 Diskusjon	54
5 KONKLUSJONER.....	55

Referanser	58
Vedlegg	60
<i>Karakteristiske trekk hos 6-åring</i>	60
<i>Felles lærestoff kroppsøving 1. klasse</i>	62
<i>Observasjonsgrunnlag</i>	63
<i>Leker og aktiviteter</i>	65
<i>Observasjonsskjema</i>	66
<i>Undervisningsopplegg for "Uteskole"</i>	67
<i>Kartlegging av lærerkompetanse</i>	69
<i>Evalueringskjema</i>	70
<i>Til lærere 1.-4. klasse og SFO</i>	71

1 INNLEDNING v/Kolbjørn Hansen

I en undersøkelse i grunnskoler (Jacobsen mfl. 2001) om lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving, sier 36,6 % av kvinnene og 50,9 % av mennene at det er heller vanskelig å undervise i kroppsøving etter L97, Læreplanen for den 10-årige grunnskolen (KUF 1996). 67 % av lærerne er ikke tilfreds med kompetansen i dans, 34,4 % er ikke tilfreds med kompetansen i sansemotorikk og 25,6 % av lærerne sier at de ikke er tilfreds med sin kompetanse i friluftsliv.

1.1 Skoleutvikling

KUF presenterte en plan for etterutdanning i forbindelse med innføring av L97. 5,9 % av respondentene i undersøkelsen (ibid) har deltatt i slike kurs, og nærmere en tredel av disse betegner kursene som ”nokså” eller ”meget dårlige”. Etterutdanningsplanen har i liten grad resultert i kompetanseoppbygging. Det kan ha flere årsaker som ressursmangel og prioritering. Men det er også å merke seg at mange deltakere mente at kursene hadde dårlig relevans og kvalitet. 80,3 % uttrykker at de har behov for mer utdanning, og da spesielt i dans, generell undervisningskompetanse i kroppsøving, friluftsliv og sansemotorikk.

Helt siden folkeskoleloven av 1889 og fram til 1990-tallets nye læreplaner, har reformene nesten uten unntak blitt til ved politiske vedtak og administrative tiltak. I ettertid har forandringer i innholdet i læreplaner og undervisningsmetoder satt i verk av myndighetene, vist til dels nedslående resultater. For eksempel viste en undersøkelse blant lærerne i Helgelandsregionen som underviste i kroppsøving i grunnskolen i skoleåret 1991-92 (Hansen og Rønning 1993a og b), at 76% mente at det foregikk lite lokalt læreplanarbeid hvor kroppsøvfingsfaget var representert. Lokalt læreplanarbeid var hovedstrategien og et pålegg fra sentralt hold for å implementere M87 (KUD 1987).

Forklaringer på og kimen til forståelse av hvorfor det ofte er vanskelig å innføre nye reformer ligger trolig hos deltakerne i de enkelte organisasjoner, i deres oppfatninger og virkelighetsforståelse av forhold rundt kunnskapsformidling og mellommenneskelige relasjoner.

Ideen om at læreren utvikler seg profesjonelt gjennom selvstudier og testing av ideer i klasserommet, en individuelt preget utviklingsstrategi, førte blant annet til evaluering på skolenivå - enten som middel for å skape et bilde av skolen utad, eller rettet mot ulike prosesser i skolen. Skal undervisning og læring forbedres, er det nødvendig at de som har det daglige ansvar for virksomheten selv vurderer innhold og arbeidsmåter (Simons 1992, Tiller 1993).

1.2 Prosjektidé og problemstilling

Dårlig realisering av KUF's etterutdanningsplaner i kroppsøving i forbindelse med innføring av L97 syns å ligge på to plan. Det ene er at få lærere (13,2 %) har fått tilbud om slike kurs (ibid). Dette må tilskrives sentrale og lokale myndigheter og skoleledelsens oppfølging av reformarbeidet i forbindelse med L97. Det andre er at de avholdte kurs av mange oppleves som lite relevant for læringsarbeidet med barn og unge. Ansvaret for dette ligger hos kursholder. Det syns nødvendig gjennom målrettet arbeid å utvikle etterutdanningstilbud som setter lærerne i bedre stand til å innfri forventningene i læreplanen.

De høgskoleansatte har en oppfatning av fagstoff, metoder og arbeidsmåter som kan være relevant i grunnskolen. Dette er et utgangspunkt for å planlegge etterutdanning og kurs. Likevel er det en kjensgjerning at lærere kan oppleve etterutdanning som lite relevant i forhold til de utfordringer de møter i hverdagen. Hensikten med dette prosjektet var derfor at de høgskoleansatte og grunnskolelærerne skulle samarbeide underveis i etterutdanningen/kursutviklingen for på best mulig måte å innfri forventninger og behov i grunnskolen og samtidig tilføre høgskolen verdifull fagdidaktisk innsikt. En tok sikte på å utvikle kurs og veiledning i motorikk, dans og uteskole (kroppsøving/friluftsliv og naturfag) med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan gjennomføre etterutdanning som oppleves relevant og som fører til fornying av undervisningen?

2 FRA L97 TIL LÆREPLANEN I PRAKSIS

I prosjektet er det et mål å utvikle kurs og strategier som gir lærerne kompetanse som er anvendelig i skolehverdagen. Prosjektet må derfor ta utgangspunkt i de forutsetninger som ligger til grunn for lærernes undervisning og elevenes læring. Grunnlaget for skolens virksomhet og elevenes utvikling er beskrevet i L97. Et felles nasjonalt lærestoff og prinsipper for planlegging og undervisning, sammen med lokalt tilvalg, danner basis for planlegging for elevenes læring og utvikling. Samarbeidet mellom høyskolen og grunnskolen vil derfor måtte ta utgangspunkt i en forståelse av både de prinsipper L97 legger til grunn for planlegging av undervisningen og en faglig innsikt i de emner det skal utvikles kurs i. I det følgende vil det derfor kort gjøres rede for

- læreplanarbeid
- motorikk
- dans
- uteskole

2.1 Læreplanarbeid v/Kolbjørn Hansen

Skolen skal skape et fellesskap ved at alle elevene får del i et felles verdi-, kunnskaps- og kulturgrunnlag. Dette skal blant annet skje gjennom lokal bearbeiding av den sentralt gitte planen og ved at undervisningen skal være tilpasset elevenes ulike forutsetninger. I stortingsmelding nr. 29 (KUF 1994-95 s. 22) heter det:

-Fellesstoffet skal utdypes, eksemplifiseres og illustreres med tilvalg fra lokalmiljøet.

-Elevenes egne erfaringer gjennom iakttagelser og opplevelser i nærmiljøet skal brukes som kilder til læring og i praktisk arbeid.

-Opplæringen skal ta sikte på å gi elevene en fast og rik lokal forankring.

Dette felles nasjonale lærestoffet som i overveiende grad er angitt som mål eller retning for opplæringa, er utgangspunktet for den lokale tolkningen og læreplanarbeidet. 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.

Lærerens oppfatning og operasjonalisering av planen vil være avgjørende for 'læreplanen i praksis'. Det er læreren som skal iverksette planen i skolen gjennom undervisning og tilrettelegging for elevenes læring. Dette krever profesjonell dyktighet, for utenom å angi de faglige mål og hovedmomenter, gir planen ingen konkrete råd og retningslinjer for tilpassing. Dette er lærernes oppgave. De må kunne se det pedagogiske handlingsrommet planen gir, og ut fra dette videreutvikle den sentralt gitte planen slik at den passer med den enkelte skoles rammebetingelser og den enkelte elevs forutsetninger. I følge L97 s. 70 skal arbeidet med læreplaner omfatte:

-Nærmere utforming av planar i ulike fag. Det omfattar særleg konkretisering, vekting og koordinering av innhald frå hovudmoment. Tilval som utfyller hovudmomenta. Val av arbeidsmåtar og organiseringsformar.

-Tidsbruk ut frå fag- og timefordeling.

-Samordning av nærståande innhald frå fleire fag med sikte på arbeid på tvers av fag.

-Plan for temaorganisering av innhald og prosjektarbeid.

-Plan for 'Skolens og elevenes valg'.

Den enkelte lærer med inngående kjennskap til elevene vil stå for den daglige tilpassingen. Men allerede i arbeidet med den lokale læreplanen må en ta hensyn til den elevgruppen planen er rettet mot. Både hva vi generelt vet om elever på det aktuelle utviklingsnivået og den konkrete elevgruppen med hensyn til bosted, kulturbakgrunn, lokalmiljø og lignende. Slik sett er årsplanen det første steget i tilpassingen av det sentralt gitte lærestoffet både til stedlige rammefaktorer og elevenes læreforutsetninger.

Lærere har til vanlig kjennskap til L97's oppbygging og prinsipper. Det kan imidlertid være behov for å drøfte det enkelte fags hovedmomenter og muligheter for tverrfaglig arbeid. Et kurs bør derfor ta utgangspunkt i drøfting av fagets plan, hva de enkelte hovedmomenter innebærer av fagstoff og hvordan dette kan omsettes i en lokal plan. En hjelp i dette arbeidet kan være å klargjøre sammenhengen mellom karakteristiske trekk ved utviklingen hos elevene og valg av lærestoff på de enkelte klassetrinn. Videre kan en oversikt over felles

lærestoff på de enkelte klassetrinn være en hjelp i lærerens arbeid med å sette opp en årsplan hvor emner prioriteres og en vurderer mulighetene for tverrfaglig samarbeid

Det ble utarbeidet materiell som viste karakteristiske trekk hos henholdsvis 6-, 7-, 8-, og 9-åringer når det gjelder fysisk utvikling, bevegelser, sanser, kognitivt, emosjonelt og sosialt (se eksempel i vedlegg nr. 1). Det ble også laget oppstilling av felles lærestoff i følge L97 for de ulike klassetrinn fra første til fjerde klasse (se eksempel i vedlegg nr. 2). Denne oppstillingen beskriver mål for hovedtrinnet, emner og muligheter for tverrfaglig arbeid.

Gjennom lærerens eget arbeid med en årsplan vil det være nødvendig med refleksjon rundt mulighetene for å legge til rette for fysisk aktivitet og utvikling. Videre vil dette arbeidet kunne avdekke behov hos læreren for kurs for å kunne gjennomføre emnene. Det viktigste målet med et kurs i læreplanarbeid vil derfor være å legge til rette for lærerens eget arbeid med lokal læreplan.

Det kan være fordeler med et kurs i læreplanarbeid innledningsvis for å avdekke forventninger til undervisningen i den nasjonale læreplanen, men på den annen side kan det også være gode grunner til å først gjennomføre kurs i fagemnene for å øke faglig skjønn når planen skal tolkes og ikles lokal drakt. I prosjektet har vi valgt å starte med læreplanarbeid.

I det følgende vil vi kort gjøre rede sentrale elementer i planarbeidet.

Rammefaktorer

Tilpassing av læreplanen til lokale forhold innebærer både vurdering av intensjonene i læreplanverket og hvilke muligheter som finnes på skolen og i omgivelsene. En god skole greier å utnytte sine forutsetninger best mulig for å gi elevene undervisning i tråd med nasjonale føringer. Et viktig arbeid blir derfor å analysere og vurdere skolens ulike rammebetingelser og hvordan disse best mulig kan nyttes i det lokale læreplanarbeidet og undervisningen. Alle gitte forhold som gjør læring mulig eller avgrenser muligheter til læring, regnes som rammefaktorer. Eksempler på dette er lover, forskrifter, regler for skolens virksomhet og læreplanen. Andre rammefaktorer er økonomi, utstyr og læremidler og tid til disposisjon. Også forhold i skoleorganisasjonen som samarbeid og ledelse, kulturelt og sosialt lokalmiljø og ikke minst læreren selv, kan ha stor betydning for elevenes læringsutbytte (Hansen og Jagtøien 2001).

Årsplaner

En årsplan kan være kort og gi en grov oversikt over emner, eller den kan være mer omfangsrik og gi en detaljert beskrivelse av de emnene den består av. Over tid kan også planer for flere årstrinn danne plan for hovedtrinn, for eksempel 1.-4. klasse. Dermed kan progresjon og sammenheng sikres på en god måte. Gjennom mindre justeringer vil flere lærere og elever kunne dra nytte av arbeid som er gjort tidligere. Læreplanen for faget kan også inneholde emneplaner som gjør nærmere rede for innholdet. Planen vil dermed både kunne ha et oversiktsnivå og et detaljnivå for nærmere informasjon om de enkelte deler av undervisningens innhold og gjennomføring.

I årsplanen synliggjøres vekting av fagstoff og emner gjennom timefordeling og samordning på tvers av fag. Lærerens kjennskap til enkeltelevne i klassen og deres ståsted i forhold til "gjennomsnittlig" utvikling vil avgjøre tilpassingen av læremål, fagstoff, læringsaktiviteter og vurderingsformer. I L97 har kroppsøvningsfaget 228 timer i 1.-4. klasse (L97 s. 81). Dette gir et snitt på 57 timer for hver klasse, eller 1,5 uketimer med utgangspunkt i 38 skoleuker. Videre sies for eksempel at ca 50 % av tiden i 3. klasse skal nyttes til temaorganisert opplæring. Dersom dette tolkes bokstavelig kan omlag 30 timer brukes til ren fag- og timedelt kroppsøving og resten av tiden til temaer innenfor faget og i samarbeid med andre fag. Timefordelingen viser en prioritering mellom emner i undervisningen, og må derfor oppfattes som en tidsramme en arbeider ut fra i planleggingen. Underveis vil det ganske sikkert dukke opp forhold ved gjennomføringen som fører til justeringer og avvik. Dette er en naturlig del av å virke sammen med andre i skolefelleskapet. Den gode planlegger tar høyde for at det kan skje forandringer underveis.

En årsplan som følger kalenderen for skoleåret vil gi oversikt over de ulike periodene en deler skoleåret inn i og det lærestoffet en tar sikte på å arbeide med i hver periode. Den vil vise hvor mange timer som totalt er til disposisjon, hele eller deler av dager og prioritering av emner til ulike årstider. Ut fra denne planen kan en dele inn i kortere perioder med utgangspunkt i for eksempel årstider, tverrfaglig arbeid, temaorganisering eller prosjektarbeid. Periodeplanen er del av årsplanen med utgangspunkt i kalenderen for det enkelte skoleår.

Emneplaner

I L97 er hovedområder og mål felles for hovedtrinnene. Det er gjennom hovedmomentene og emnene fagstoffet og progresjonen kommer til syne. Gjennom emneplaner vil dermed også

progresjon i faget mellom klassetrinn bli ivaretatt. Det er derfor nødvendig at emneplaner for påfølgende klassetrinn ses i sammenheng og bygger på hverandre. Det kan også være nødvendig å lage flere emneplaner innen hvert hovedområde. En emneplan kan kort si noe om de ulike elementer i undervisningen og progresjonen. Det kan være store forskjeller i læreforutsetningene, og utviklingen vil bli forskjellig hos hver enkelt elev. Det vil derfor ikke være hensiktsmessig å på forhånd planlegge en rigid progresjon fra time til time. Det vil sannsynligvis bli behov for ulike læringsmål for grupper og enkeltelever i klassen underveis. I emneplanen kan en sette inn flere detaljer om undervisningens innhold som for eksempel egnede leker, behov for utstyr, forhold en må huske eller være oppmerksom på, osv. Emneplanen vil dermed bli fyldigere ved at den fanger opp læringsaktiviteter og arbeidsmåter i tillegg til de tema en vil arbeide med.

Tema og prosjektarbeid

Temaorganisert arbeid er organisering av lærestoff og innhold med utgangspunkt i hovedmomenter fra ett eller flere fag. I temaorganisert arbeid vil det være læreren som styrer hvilket fagområde eller fag som skal være sentreringspunkt, og dermed bli kreditert med mest tid eller timer. Arbeid med tema setter ikke spesielle krav til organisering av grupper og valg av læringsaktiviteter. Det er ordningen av innholdet som er utgangspunktet. Det skal likevel være rom for elevens initiativ og kreativitet. På småskoletrinnet skal temaorganisert arbeid utgjøre ca 60 % av tiden. Prosjektarbeid kan på samme måte som temaorganisert arbeid gjennomføres både i det enkelte faget og på tvers av fag. Forskjellen ligger først og fremst i hva som styrer valg av fag og aktiviteter som elevene skal arbeide med. I prosjektarbeid er det først og fremst problemstillingen eller hypotesen som styrer innfallsvinkelen på arbeidet. Prosjektarbeid vektlegger arbeidsmåten. Kroppsøvingfaget kan utgjøre en del av et prosjektarbeid som har sitt utspring i et annet fag eller fagområde, og det kan være det sentrale faget som andre fag knytter seg opp mot. Et prosjektarbeid kan også ta utgangspunkt i et tema eller et aktuelt problemområde.

Skolens og elevenes valg

Rammen på 247 timer til frie aktiviteter (L97 s. 81-82) i 1.-4. klasse skal brukes til lek og aldersintegrerte aktiviteter. Det er naturlig at mye av denne leken sammen med barn fra andre årstrinn har mye fysisk preg. I små fådelt skoler er aldersblanding en del av organiseringen, men også i fulldelte skoler skal barna få anledning til å lære av hverandre på tvers av alder. I frie aktiviteter kan lærestoffet velges i den hensikt å passe for barn i ulik alder, men også i

planene for fagene kan aktiviteter på forskjellige klassetrinn samordnes og gjennomføres i aldersblandete grupper. Læremålene er de samme for alle klassene på hovedtrinnene.

Planlegging av den enkelte "time" er på en måte siste etappe i det lokale læreplanarbeidet før elevene får erfare den nasjonale læreplanen. Det er nå planen skal realiseres etter gransking av lærerforutsetninger, lokale forhold, elevforutsetninger osv. I møte mellom lærer og elev skal ideene og teoriene omsettes til praktisk livsutfoldelse preget av fysisk aktivitet, glede over å alene eller sammen med andre bruke og mestre kropp og bevegelser i lek, idrett, dans og friluftsliv.

2.2 Motorikk v/Kolbjørn Hansen og Vidar Hammer Brattli

Barns motoriske utvikling skjer først og fremst gjennom fysisk lek. Gjennom lek vil barnet både kunne utforske og lære, både om seg selv og omgivelsene. Det utvikler fysiske, motoriske og psykiske egenskaper som for eksempel sosiale og kommunikative ferdigheter, samt interesser og holdninger. Allsidig lekpreget bruk av kroppen med utvikling av gode grunnleggende bevegelser, koordinative egenskaper og god kroppsbevissthet er en forutsetning for at elevene skal lykkes så vel i leksituasjoner, i arbeidet med idrett, dans og friluftsliv og i de daglige gjøremål. Skolen har derfor et særlig ansvar når det gjelder å finne ut av hvordan det enkelte barn fungerer motorisk. En slik kartlegging skal danne grunnlag for undervisning og tilrettelegging av læring og utvikling for den enkelte elev, slik at barnet på en best mulig måte utvikler sin bevegelsesevne.

Kunnskap om motorisk utvikling og lekens betydning, sammen med dyktighet i observasjon og et rikt repertoar av leker og aktiviteter, danner grunnlag for en profesjonell tilrettelegging av læringssituasjoner som støtte for barns og unges utvikling.

I etterutdanning av lærere kan det velges flere metoder, både en teoretisk undervisning og en praktiske undervisning. Den teoretiske undervisninga kan bl.a. legges opp som forelesninger, oppgaveløsninger i grupper eller som problembasert læring. Hver for seg har disse metodene styrker og svakheter. I dette prosjektet synes forelesning mest aktuell for å gjennomgå teori om motorikk fordi metoden er relativt lite tidskrevende. Metoden tillater også direkte dialog underveis mellom kursholder og kursdeltager. Spørsmål og innspill kan kommenteres direkte.

Den praktiske undervisninga kan legges opp med enten direkte og indirekte deltagelse fra så vel kursholder som kursdeltagere og unger. Her synes det hensiktsmessig å prøve ut flere metoder. Hovedtanken i dette kurset er å undervise lærere for dermed å påvirke deres undervisning av elevene. Dette kan innebære at en driver eksemplarisk undervisning ved å vise undervisningsopplegg i praksis. Her er kursholder ”lærer” og kursdeltagerne fungerer som ”elever”. Fordelen med denne metoden kan være at aktiv deltagelse som ”elever” gir kursdeltagerne bedre forståelse for elevens situasjon. Metodens praktiske karakter kan også bidra til at ny kunnskap lettere kan prøves ut av kursdeltakerne.

En annen metode i den praktiske undervisninga i dette kurset kan være å la kursdeltagerne observere undervisning av elever. Primært gir dette en innføring i å observere. Sekundært gir også metoden kursdeltagerne mulighet til å velge fokus mellom ungene og den som underviser. Et fokus kan være ungenes faktiske utbytte av undervisningen. Et annet fokus kan være den som underviser. Utbyttet kan dermed bli mangfoldig. Ungenes reaksjon på undervisningen kan vurderes umiddelbart. Den som underviser kan også få innspill fra observatørene og observatørene kan lære fra den som underviser.

Kurs for lærere er vanligvis av kort varighet om ikke skolen satser spesielt på et område over tid. ’Motorisk utvikling’ er et forholdsvis vidt faglig område som impliserer hele barnet og miljøet rundt. Det er derfor nødvendig, selv i løpet av en kort kursdag, å få fram denne kompleksiteten. Strategien for utvikling av kompetanse vil derfor være å sette sammen de sentrale faglige emner innen motorisk utvikling til et kurs. Varigheten vil så bestemme hva som skal vektlegges. Følgende emner vil inngå:

Teoretisk del:

- Motorisk kontroll og læring

- Utvikling av bevegelser

- Kroppsbevissthet

- Koordinative egenskaper

- Fysiske og psykiske egenskaper

Praktisk del:

- Gode grunnleggende bevegelser

Stimulering av grunnleggende bevegelser gjennom lek

Observasjon av grunnleggende bevegelser

Lærerens handlingskompetanse vil i første rekke bygge på en forståelse av begrepet motorikk, kjennskap til normer for gode grunnleggende bevegelser, hva en kan forvente av fem-ti åringer i denne sammenheng, hvordan observere elevene, samt et repertoar av lek og lekpregede aktiviteter.

Et kurs innen området vil være en innføring i temaet. Kursmateriellet må derfor utarbeides slik at det gir oversikt og forståelse av området ”motorikk”, samtidig som det gir grunnlag for videre arbeid med elevene og dermed faglig utvikling hos læreren. Dette setter krav til både enkelthet og oversikt, men også mulighet for videre arbeid og dypere forståelse.

I den praktiske delen av kurset er det et mål at deltakerne gjennom selv å være i bevegelse prøver ut fagstoffet. Det teoretisk kognitive knyttes sammen med emosjonell og sosial funksjon med tanke på helhetlig læring og utvikling av praktisk handlingskompetanse gjennom å bruke hele kroppen. Kursmateriellet for den praktiske delen er utarbeidet i tråd med den teoretiske delen av kurset slik at det starter med praktisk gjennomgang av god funksjon i et utvalg sentrale grunnleggende bevegelser (se vedlegg nr. 3).

Videre vil en prioritere leker som stimulerer de grunnleggende bevegelsene, uten å fokusere på de mer spesifikke elementene som sansestimulering, koordinative egenskaper osv. (se eksempel i vedlegg nr. 4). Ved å konsentrere seg om disse vil en kunne vise sammenhengen mellom teori, innsikt i gode grunnleggende bevegelser og hvordan legge til rette for utvikling.

I den avsluttende delen av kurset vil det sansemotoriske området som omfatter evne til samordning av sanser og bevegelse, kroppsbevissthet og bevegelsesevne, være utgangspunkt for innføring i observasjon. Når en skal observere sansemotorikk i skolen, tar en først og fremst utgangspunkt i de grunnleggende bevegelsene, deretter kroppsbevissthet og koordinativer egenskaper. Det siste som registreres vil være rester av reflekser. De grunnleggende bevegelsene som er arbeidet med vil derfor være utgangspunkt for observasjon. I denne delen vil det presentres leker, løyper og mer tilrettelagte oppgaver for elevene som gjør det mulig for læreren å observere. Det tas sikte på å anvende skjema for

registrering (se eksempel i vedlegg nr. 5). Kursmateriellet for observasjon er også utarbeidet i tråd med den teoretiske delen av kurset med tanke på at læreren selv kan arbeide videre med observasjon av andre kvaliteter.

2.3 Dans v/Stig Ivan Nygård

Dans har aldri hatt noen sterk posisjon i norsk skole, verken som eget fag eller som del av en metode. Mangel på tradisjon for dans i skolen, gjør at dans står på bar bakke sammenlignet med de fleste andre fag. Problematikken gjenspeiler seg i utdanningssystemet, hvor både utdanning og etterutdanning av lærere mangler klar profil. Dette medfører igjen at elevene i skolen får tilsvarende variasjon på hva som tilbys av dans i egen undervisning. Utfordringen kan sies å ligge på to plan. Den ene er selve innholdet, *hva* og *hvordan* dansen formidles til elevene, mens den andre er hvordan dette formidles i utdanning og etterutdanning av lærere. Når det gjelder innhold, er dette i en viss grad styrt gjennom målformuleringene i L97. Det som i hovedsak varierer er derfor hvordan en tilnærmer seg de ulike danseformene i skolen.

Målet med etterutdanningskurs må være at deltakerne i størst mulig grad skal kunne benytte kursinnholdet i eget arbeid i etterkant av kurset. Rammen for dette er god, da kursene ofte blir gjennomført av dyktige instruktører som har gode forutsetninger til å gi deltakerne opplevelse av mestring i løpet av kurset. I tillegg er deltakelsen tuftet på egen fri vilje, med motivasjon for å lære mest mulig. I etterkant av kurset kan kursdeltakere oppleve høy motivasjonen og ser frem til å prøve ut de nye dansene med egne elever. Derimot kan overgangen til egen undervisning oppleves som problematisk. I hovedsak skyldes dette at dans er et praktisk estetisk fag, som både krever ferdigheter i selve dansen i tillegg til kunnskap om metode for å kunne benytte dansen i egen undervisning. Mer konkret møter kursdeltakerne følgende utfordringer når kursinnholdet skal tilpasses egen undervisning:

- Vanskelig å huske dansene (ofte stort innhold / mange danser som læres bort)
- Vanskelig å øve på dansene alene (sammenlignet med kurssituasjonen)
- Skriftlige beskrivelser kan være vanskelig å forstå
- Usikkerhet i forhold til metode for innlæring (tilpassning av metode)
- Ulike rammefaktorer sammenlignet med kurssituasjonen (alder, interesse, rom, tilgang til musikk)

- Oppstart av dans til musikk ("telle i gang" dansen)
- Uforutsette "situasjoner" i timen (fravær, problem med musikkanlegg...osv)

Mange av disse utfordringene er store, og i et tidsbegrenset etterutdanningskurs kan resultatet være at innholdet ikke blir tatt i bruk i egen undervisning, og dermed er tids- og ressursbruken som er lagt i kurset bortkastet. For å unngå dette kreves det at kursinnholdet som formidles tilpasses den målgruppen som skal benytte den i størst mulig grad. Ved å ta utgangspunkt i utfordringene nevnt over, er det muligheter til å finne løsninger som kan øke læringsutbyttet i løpet av et etterutdanningskurs.

Undervisning i dans kan deles inn i to hovedformer; formaliserte danser og kreative frie bevegelser til musikk. Førstnevnte form krever at læreren innehar både teknisk ferdighet i selve dansen, i tillegg til metodiske kunnskaper om hvordan dansen skal formidles videre til andre. Kreative frie bevegelser stiller derimot ikke spesielle krav til lærerens tekniske ferdigheter, men heller større krav til læreren som organisator og formidler av oppgaver elevene skal utføre. Av hensyn til tidsbegrensningen vil det i dette prosjektet fokuseres kun på formaliserte danser.

Når det undervises i formaliserte danser er som sagt lærerens egenferdighet i dansen samt metodiske kunnskaper viktig. Disse to komponentene henger nært sammen, og må derfor også formidles sammen i kurssammenheng. Dette kan tilnærmes på to ulike måter; den ene hvor dansen formidles med tanke på deltakernes mestring av dansen, og diskutere metode for formidling i etterkant. Den andre måten er å undervise dansen "eksemplarisk", eller slik dansen kan undervises i skolen. Ulempen med sistnevnte metode, er at samme tilnærming ikke passer i alle situasjoner, og derfor kan hemme lærerens evne til å se alternative tilnærminger.

I mange danser behøver en derimot ikke endre metode for innlæring mellom ulike målgrupper. I dette prosjektet er det lagt opp til gjennomgang av dansene med tanke på deltakernes mestring, hvor metode er grunnlag for diskusjon i etterkant. Fordelen med dette er at deltakerne kan diskutere metoden i forhold til egen målgruppe samtidig som de blir fortrolig med dansen. Nettopp ved å ha fokus på deltakernes mestring, kan de oppnå større motivasjon og engasjement, som igjen kan øke lysten på videre arbeid i egen undervisning.

Det vil følgelig være skille mellom de ulike danseformene, som igjen kan ha ulike metodiske tilnærminger. Valg av metode henger videre sammen med faktorer som; målsetting med timen, aldersgruppe, tidsbruk, elevenes læringsutbytte (trivsel, dansekvalitet eller antall elever som mestrer dansen) osv. Faktorer som dette vil påvirke de metodiske valgene som gjøres i undervisningen, og bør derfor ha stor fokus som diskusjonstema i etterutdanningskurs.

Når det gjelder lærerens tekniske ferdighet i dansen, er det enkelte ”styringsregler” som er viktige. Disse bør ligge til grunn enten det undervises i dans i skolen eller det er på etterutdanningskurs:

- Vi må gjøre oss godt kjent med musikken i dansene.
- Vi kan lære oss få danser, slik at vi får tid til å bruke dem mye.
- Instruksjon er bare første innføringa i dans. Det er ved å danse mye at vi lærer.
- Det er viktig å følge musikken og få dansen i kroppen før vi tar fatt på detaljene.

Det er spesielt viktig at kursdeltakerne får forståelse for viktigheten av at omfanget på dansene og progresjonen må være overkommelig for elevene sine. Dette vil eksemplifiseres gjennom kursdeltakernes egen gjennomføring av kurset.

Video er et god hjelpemiddel for å huske danser en selv har gjennomført. Det finnes mange kommersielle videoer tilgjengelig på markedet, som viser ulike danseformer. Ulempen med slike filmer, er at de som fremfører dansene ofte er dyktige dansere, som ikke nødvendigvis er det riktige øvingsbildet for en nybegynner. En løsning er å filme kursdeltakerne, slik at de ser seg selv gjennomføre dansene. Da vil de i tillegg kunne vurdere og evaluere egen ferdighet. Siden kurset også innehar opplæring i forhold til metodikk, vil en slik video ikke være tilstrekkelig kilde for å hente inn informasjonen i etterkant. Derfor utarbeides det også et kompendium, som gir skriftlige beskrivelser av dansene, metode, samt begrunnelse for valg av metode. Kompendiet gir dermed grunnlag for videre arbeid med elevene og faglig utvikling hos læreren også etter at kurset er avsluttet.

Når det undervises i dans, er også forholdet mellom musikk og bevegelse sentralt. Det finnes flere retningslinjer som er viktige i innlæring av bevegelser, både i forhold til type musikk, tempo, progresjon, lydbilde...osv. Dette må sees i sammenheng med de øvelsene og bevegelsene som skal innlæres. For å gjøre kursdeltakerne mest mulig i stand til å forstå

forholdet mellom musikk og bevegelse, settes det av tid til gjennomgang av musikkbruken. Her er det først og fremst musikken som benyttes i kurset som er mest relevant. I tillegg må kursdeltakerne kunne aktivere elevene i forhold til musikken, eller telle i gang dansen. En praktisk måte å lære dette på er at alle får øve seg på gruppa, ved å telle i gang dansen til musikk.

Neste utfordring angående musikk, er å skaffe riktig musikk som egner seg for innlæring av bevegelsene i dansen. For en lærer som ikke har erfaring på dette feltet, kan det være en vanskelig oppgave. Ikke minst med tanke på det mangfold av musikk som finnes i dag, og er ofte dyr i innkjøp. Det krever derfor store ressurser både i form av tid og penger, og er i mange tilfeller årsaken til at mange skoler nedprioriterer slike innkjøp. For å lette undervisningssituasjonen får kursdeltakerne en kopi av den musikken som ble benyttet i kurset.

Som nevnt tidligere er det viktig med repetisjon av dansene. I den avsluttende delen av kurset legges det derfor opp til gjennomgang av alle dansene som har blitt gjennomgått. Her får også kursdeltakerne mulighet til å komme med generelle kommentarer til opplegget. Det tilbys en ekstra kursdag, hvor det er mulighet til å lære nye danser, i tillegg til repetisjon av dansene som gjennomgås første kursdag.

2.4 Uteskole v/Magne Johan Steiro og Trygve Megaard

Uteskole er en arbeidsmåte hvor en flytter deler av skolehverdagen ut av klasserommet, fortrinnsvis til naturen. Undervisningen kan også til finne sted i andre læringsmiljøer som eksempelvis gallerier, museer og lignende. Uteskolen har som mål å integrere alle fag, men fokuset hos oss har vært rettet mot naturfag og kroppsøving/ friluftsliv.

Uteskole er en arbeidsmåte som støtter opp om et konstruktivistisk læringssyn fordi det gir elevene personlige og konkrete erfaringer med virkeligheten. Lærer ved Lutvann skole i Oslo (Holmen 2003) definerer sin uteskole slik: ” Uteskolen skal være en pedagogisk arbeidsmåte som i hovedsak foregår utenfor klasserommet og som kjennetegnes ved et høyt konkretiseringsnivå, spontan utfoldelse, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse, sansing og konstruktivt samvær”.

Uteskolen preges av høy grad av egenaktivitet, og erfaringslæring står sentralt i uteskolebegrepet. Tverrfagligheten og den helhetlige undervisningen er også noe som preger uteskoleundervisning. Elevene oppsøker derfor heller skogen eller fjellet i stedet for å lese om fjell eller skog; de oppsøker hakkespetthull for å lære noe om hakkespetten. Lærere som holder på med uteskole mener at ekte opplevelser er viktig. Det å hevde at egenopplevde opplevelser eller autentiske opplevelser er viktig er ikke noe nytt. Allerede hos Aristoteles finner vi en stor vekt på erfaringen som kilde til kunnskap (Amundsen 1993). Opplysningsfilosofen Rousseau skriver i den pedagogiske boken ”Emile” barn bør oppdrages i naturen og slett ikke settes på skolebenken. Videre sier han at de skal ikke pådyttes en eneste opplysning de ikke selv har spurt om, og han hevder at barn har intense sanser og evne til å undre seg (Børsand 1993).

Disse utsagnene er som skapt for uteskole som et forholdsvis nytt begrep i skolen. Selv om begrepet er nytt har lærere i en årrekke drevet med leirsskoleundervisning og annen undervisning ute. De fleste kjenner igjen fra sin egen skoletid dagsturer slik som høstdag og skidag osv. Leirskole kan sies å være et tverrfaglig undervisningsopplegg som foregår ute. I motsetning til uteskole har dette som oftest vært begrenset til en uke i året i motsetning til uteskolen som er et opplegg som i prinsippet foregår gjennom hele året.

I uteskolen er nettopp barnas trang til å lære gjennom erfaring viktig. Dette støtter også opp om Piagets teorier om læring ved at vi lærer ved å være aktive eller vi lærer ved hjelp av operativ kunnskap. Gjennom erfaringer lærer barnet nye måter å tenke på og nye måter å løse problemer på (Misund og Nordal 1996).

Jordet (2003) skriver ”at uteskole er en pedagogikk med stort potensial til å utvikle elevene som hele mennesker.” I tillegg til den rent faglige kunnskapen som vi vet barn får av uteskolen, blir det hevdet at barns, motoriske, fysiske, sosiale og kognitive evner blir bedre av uteundervisning. Det at uteskole som begrep er et forholdsvis nytt fenomen i skolen gjør at det finnes lite forskning på dette og få undersøkelser som nettopp bekrefter dette. Men en undersøkelse ved Lutvann skole Jordet (2002) bekrefter nettopp at uteskolen påvirker elevene svært positivt med hensyn til fysiske og motoriske ferdigheter.

Ut fra egen erfaring vil vi hevde at barns fysiske og motoriske ferdigheter blir bedre fordi ungene får lov til å være i aktivitet. Et fysisk attraktivt og utfordrende utemiljø er på en langt gunstigere måte med på å stimulere ulike sider ved elevene, enn ved tradisjonell undervisning. Det å ferdes ute i naturen medfører en langt større utfordring i forhold til de koordinative egenskapene fordi underlaget er ujevnt og ofte mer variert enn i skolegården. Forbedring av ferdigheter kan oppleves som mestring som igjen fører til økt selvtillit. Økning av selvtilliten på et område gir ofte ringvirkninger til et annet område. Konsekvensene fører til en bedring av elevens total situasjon. Vi ser også at uteskole har mye å si for det sosiale området ved at de andre elevene må ta stilling til hverandre på en annen måte enn inne i klasserommet. Sirkelen rundt bålet blir benyttet som samlingspunkt og er med på å bidra til opplevelse og følelse av fellesskap. I samværet rundt ilden opplever vi at elevene får en annen slags ro enn det vi er i stand til å få til inne. Lærer og elever blir kjent med hverandre på en ny og annerledes måte ved at de deler opplevelser.

L97 har hatt stor innflytelse på utformingen av uteskolen ved at den sier at lokalsamfunnet skal tas i bruk. Uteskole som arbeidsmetode som åpner for og gir oss muligheter praktisk talt i alle fag. L97 sier videre at skolen må legge til rette for aktivitet og at egne erfaringer og opplevelser er viktige for barn. L 97 sier også at leken i læringen er viktig. Selv om L97 ikke nevner begrepet uteskole, har lærerne ved forskjellige skoler brukt lokalmiljøet til alle årstider og etter hvert har dette fått navnet uteskole.

I natur- og miljøfaget har uteskolen betydd at elevene blir mer engasjerte og aktive. Vår erfaring er at oppmerksomheten mot det biologiske mangfoldet, eksempelvis dyr og planter, er merkbart bedre ute i naturen enn inne i klasserommet. Ute i naturen har elevene mulighet til å være konkret handlende og får mulighetene til å se og lære om og utforske aktuelle dyr og planter på egenhånd. Lærerenes rolle endres fra en meddelende til en aktivt deltakende rolle. Sammen med en faglig tilnærming ute i naturen blir total opplevelsen større siden elevene også får input når det gjelder sansestimulering ved at de kjenner lukt, vind, kulde, hete, smak, syn osv. For lærere som har hatt elever ute vil mange være enig i at det virker som om elevene får større lærelyst. Om elevene virkelig lærer mer ute enn inne er det lite dokumentasjon som viser. I sin undersøkelse "En evaluering av natur- og miljøfaget etter reform 97" viser (Almendingen mfl. 2003) at det ikke er noen signifikant sammenheng mellom elevaktive arbeidsmåter og høyere faglige nivå. Men den samme undersøkelsen sier samtidig at det er ingenting som tyder på det motsatte, at det å forlate den teori-pregete lærerstyrte undervisningen svekker elevenes faglige nivå. Det er viktig å være klar over at uteskole kan være både såkalt "lærerstyrt" og "elevaktivt".

Jordet (2003) sier "uteskolens fulle potensial utnyttes best når det knyttes nære forbindelser mellom ute og inneaktiviteter." Derfor må en være klar over at det er en nær sammenheng mellom det som foregår inne og det som foregår ute, og at det i mange tilfeller kan være at inneskolen gjør uteskolen bedre og motsatt.

Hovedtanken i dette kurset er som sagt å undervise lærere for dermed å påvirke deres undervisning av elevene. Vår kurs er lagt opp som en dagers samling. Kursdagene er først og fremst fylt opp av praktisk aktivitet med naturfag og kroppsøving som fokus med korte teoriøkter i forkant. I tillegg til den rent faglige undervisningen i uteskole, har vi som mål å fremme noen overordnede synspunkter. Vi ønsker i utgangspunktet at studenter og deltagere underveis og i ettertid reflekterer over forskjellige momenter som er relevante for en tverrfaglig og helhetlig pedagogisk virksomhet.

Som kursholdere ønsker vi å fremme formidling av verdier eller verdisyn. Dette går ut på at vi prøver å fremme betydning av naturen som ressurs for oss mennesker men også det at alt i naturen henger sammen i et økologisk samspill. Vi ønsker derfor å fremme økologisk forståelse. Vi legger også vekt på å fremme gode opplevelser eller glede over naturen slik at barna skal bli glade i naturen. I en naturvernsammenheng er det som kjent lettere å ta vare på

det som en er blitt glad i enn det som en ikke har noe forhold til. Det å bruke den såkalte kjerringrokk – trappa er en langsiktig metodisk utvikling. Ideelt sett bør kurs i uteskolesammenheng ha som overordnet mål å fokusere på å

1. Være i bevegelse - bli glad i aktivitet
2. Oppdage muligheter - utvide aksjonsradius
3. Oppdage sammenhenger - utvide livsreportoar
4. Påvirke og medvirke
5. Ta ansvar for framtida

Vi ønsker også å fremme betydning av naturen som en naturlig og god arena for en rekke tiltak. Siden det dreier seg om elever i grunnskolen, vil sansemotorisk stimulering stå sterkt. Imidlertid vil naturen som arena være spesielt godt egnet i forhold til ulike former for fysisk aktivitet og i forhold til ulike grupper mennesker. Vi ser også fysisk aktivitet i et videre perspektiv og som for eksempel i betydningen av rekreasjon og mer i et helsemessig aspekt i forhold til befolkningen.

Vår erfaring er at kurs ofte får en sterk faglig vinkling og denne faglige profilen blir dominerende. Andre sider enn de fagspesifikke vektlegges vesentlig mindre. Den sosiale læringa blir ofte undervurdert på kurs, selv om det viser seg å være veldig viktig. Vi ønsker derfor i kurset å legge vekt på denne delen ved å la lærerne løse oppgaver i gruppe. I tillegg vil vi legge vekt på matlaging ved å tilrettelegge for en lengre pause rundt bålet. Her vil det være muligheter for erfaringsutveksling og dialogen vil stå sentralt. I dette gode psykososiale miljøet er det en fin mulighet til å bli kjent med leirlivets ”installasjoner”. Tema som ulike båltyper, kaffelarser og oppsetting og bruk av stormkjøkken og lignende. Enkel gapahuk og bruk av telt eller lavvo passer bra i denne sammenhengen. Under pausene kan en gi en forståelse av allemannsretten, brannforskrifter og snakke litt om miljøhensyn som for eksempel prinsippet om sporfri ferdsel.

Dramatisering av plante og dyrearter i form av miming er en artig og lærerik arbeidsmåte. Dette passer veldig godt som gruppemiming eller enkeltvis. Denne formen krever at elevene vet og har tenkt gjennom hva de skal mime. Tilskuerne må også skjerpe seg for å kjenne igjen arten. Dette er av erfaring en effektiv og god måte å lære på i tillegg til den tradisjonelle

måten hvor vi forteller hva dyret eller planten heter. Eget arbeid med flora og faunabøker fungerer også i noen sammenhenger. En kombinasjon av disse måtene er nok det beste.

Metoder som plantestafett og rødt lys med blader er også læring som gir engasjement. Engasjement eller undring og nysgjerrighet for naturens mangfold er et gunstig utgangspunkt for opplevelse. Som kursholder er det viktig å vise oppriktig engasjement over det en holder på med. Et eksempel kan være å vise oppriktig engasjement over det mangfoldet av dyre og plantearter som finnes i naturen. Dette vil da forhåpentlig ha en smitte effekt på deltagerne.

Stasjonsaktiviteter er en mye brukt arbeidsmåte i uteskole. Dette er en arbeidsmåte hvor kursdeltagerne blir aktive selv. Den kan lages som en rundløpe med forskjellige poster. Et minus er at den krever at det er noen som står ved postene (se eksempler på poster i vedlegg nr. 6).

Et viktig moment er at kursene bør ha tilstrekkelig antall timer slik at ikke oppsummering og erfaringsutveksling blir borte. Antall timer vil være avhengig av innholdet og organiseringa av dagen men det å ha tilstrekkelig tid til lek, samtaler og faglig fordypning er viktig. I sin helhet bør også kurset i det store og hele bare foregå ute.

3 INNPASS I PRAKSISFELTET v/Kolbjørn Hansen

Samarbeid med skoler og lærere om etterutdanning som i hovedsak planlegges som stedsbasert ved den enkelte skole, er den bærende idé i prosjektet. Det er de stedlige forutsetninger når det gjelder fysiske rammer, skolenes egenart og lærernes kompetanse som legger føringene på innhold og arbeidsmåter i etterutdanningen.

Hensikten med prosjektet er å gjøre lærerne i stand til å utøve best mulig faglig skjønn når det gjelder å planlegge og gjennomføre undervisning i tråd med L97, til beste for barn og unge. Samtidig er det et mål for prosjektet å anvende viten om læring og prøve ut arbeidsmåter som kan øke handlingskompetansen i forhold til praksis, både hos ”kursholderne” og lærerne. Gjennomføring av prosjektet vil derfor i utgangspunktet være strukturert ut fra de mål og resultater en ser for seg på et planleggingsstadium, men en granskende prosess underveis vil kunne endre syn på dette. Ved å tilføye en forskende dimensjon, legges det vekt på prosessen underveis i forhold til mål og resultat - en kombinasjon av forskning og det å gjøre noe for de involverte, et ønske om at den erkjennelsen en kommer fram til må omsettes i praksis.

3.1 Utvelgelseskriterier

Kasusstudier egner seg godt når en skal undersøke praktiske problem i hverdagen, i dette tilfelle etterutdanning og undervisning i utvalgte emner i kroppsøvfingsfaget. Karakteristikken ”kasusforskning” forutsetter blant annet at det er planlagt et avgrenset lite antall informanter, og som i dette prosjektet at etterutdanning som fenomen og den konteksten dette skal foregå i, vil gripe inn i hverandre. Videre vil det være usikkerhet knyttet til kontroll over forskningsfeltet selv om det i utgangspunktet er planer for gjennomføring av utviklingsarbeidet. Det er en grunnleggende forutsetning at deltakerne skal ha innflytelse på gjennomføringen og prege resultatet.

I Norge var det 3260 grunnskoler i 2001. Av disse var 1230 fådelte. Det er derfor en realitet at 38 % av skolene er forholdsvis små og har aldersblandete elevgrupper som normalordning. Det var derfor et mål å utvikle kompetanse både i forhold til fulldelt og fådelt skole. Videre var det et mål ved utvelgelse av deltakere at de både representerte fysiske omgivelser som en finner i innlandet og som er karakteristisk for kystmiljø. Ut fra utvelgelseskriterier og med tanke på

kasusstudie, tok en derfor sikte på å samarbeide med to skoler som representerer innland, kyst, fulldelt og fådelt skole.

3.2 Framdriftsplan

Samhandling med lærerne og skolene betinger en fleksibel holdning til planstrukturen. De 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 hovedansvar ved å søke samarbeid rundt temaet relevant etterutdanning. En tok i grove trekk sikte på å:

1. Kartlegge status når det gjelder planer, lærerforutsetninger og det fysiske miljø ved de samarbeidende skoler.
2. Planlegge kurs og veiledning som tar hensyn til
 - alder og kjønn
 - fådelt og fulldelt skole
 - fysisk miljø i innland og på kyst.
3. Prøve ut kurs og veiledning i samarbeid med skoler.
4. Evaluere innhold og gjennomføring sammen med brukerne.
5. Ferdigstille "kurs-pakker" for ulike brukergrupper.

Ut fra denne strukturen ble følgende framdriftsplan satt opp:

Vår 2002 - Etablere kontakt med skoler som representerer ulike rammefaktorer som beskrevet. SU og RKK er aktuelle medhjelpere i denne prosessen

Høst 2002

Sep/okt: - Gjennom dialog og veiledning starte utvikling av årsplaner
- Kartlegge rammebetingelser ved skolene

Okt/nov: - Gjennomføre kurs i fagemner
- Utarbeide hefter med lærestoff
- Ferdigstille årsplaner
- Lage forslag til emneplaner

Vår 2003

Jan-apr: - Gjennomføre kurs i fagemner
- Prøve ut emneplaner

- Mai/juni: - Evaluere tiltak sammen med skolene
 - Samle evalueringsdata
- Høst 2003 - Eventuelt gjennomføre oppfølgende kurs
 - Sluttevaluere
 - Rapportere
 - Utarbeide kurs ut fra erfaringer og evaluering av prosjektet

3.3 Deltakere

Det ble etablert kontakt og innledet samarbeid med en udelt skole inne i landet og en fådelt skole ute ved kysten. Av ulike årsaker kunne ikke kystskolen følge opp samarbeidet, og prosjektet ble derfor stående igjen med skolen i innlandet som samarbeidspartner. Dette var selvsagt beklagelig ut fra den planlagte utprøvingen mht. rammebetingelser, men en valgte å fortsette prosjektet ut fra den positive holdningen hos lærerne ved denne skolen og at prosjektet uansett var et kasusstudie. Lærerne på barnetrinnet ble hovedsamarbeidspartnere. Av hensyn til anonymitet er skolen ikke nevnt med navn

3.3.1 Lærere og kompetanse

Kartlegging av lærernes utdanning og kompetanse ble gjort ved hjelp av et enkelt spørreskjema (se vedlegg nr. 7). I 1. - 4. klasse var det en kvinnelig lærer på hvert klassetrinn som hadde alle fag i sin klasse. Alle har allmennlærerutdanning. Når det gjelder utdanning i kroppsøving hadde en lærer kroppsøving som del av sin allmennlærerutdanning, en hadde ¼-årsenhet i kroppsøving, og en hadde kurs i dans og rytmikk. Ingen hadde kurs eller annen organisert kompetanseheving i forhold til L97 i emnene motorikk, dans og friluftsliv/utfag. Den læreren som hadde ¼-årsenhet i kroppsøving hadde i tillegg ½-årsenhet i samfunnsfag og ½-årsenhet i IKT. De fire lærerne hadde alle ca 10 års erfaring med undervisning i kroppsøving på barnetrinnet. I tillegg hadde en lærer 15 års erfaring fra mellomtrinnet og 24 års erfaring fra ungdomstrinnet, en lærer hadde 10 års erfaring fra mellomtrinnet og en lærer ett år på mellom- og ungdomstrinnet.

Lærerne har etter eget utsagn liten kompetanse innen IKT, og derfor syntes kommunikasjon og oppfølging via nett ikke aktuelt. Dette må også sees i sammenheng med mangel på utstyr.

Lærerne representerer i noen grad et flertall av lærerne i norsk grunnskole som er rundt 50 år med utdanning fra en del år tilbake.

3.3.2 Fysiske rammebetingelser

Uteområder og natur:

Skolen ligger i landlige omgivelser med nærhet til vann, elver, skog, åser og fjell. Det er således gode muligheter for variert ferdsel og aktivitet sommer som vinter. I skolegården er det mulighet for aktiviteter på flatmark og i lekeapparater.

Gymnastikksal:

Salen ligger i bygningsmassen til mellom- og ungdomstrinnet. Den er på ca 10 x 20 meter og har vanlig utstyr som klatretau, ribbevegg, benker, matter, ballspillutstyr, turnapparater.

Svømmehall:

Skolen har eget svømmebasseng på 8 x 12,5 meter. Dybden er på ca 0,8 – 1,5 meter. Ved ene enden av bassenget er det en golvflate på ca 5 x 10 meter. Det finnes utstyr som en isoporflåte på ca 1 x 1,5 meter, klassesett av små flyteplater og flyteringer for å ha rundt midjen, små flyteringer for arm/fot og noen redningsvester.

4 GJENNOMFØRING, RESULTATER OG DISKUSJON

Hensikten med prosjektet var å utvikle kurs med tanke på å gi best mulig kompetanse for lærerarbeid. Dette inkluderte et ønske om å gi de deltagende lærerne best mulig utbytte og eventuelt kunne syntetisere resultater og erfaringer som er anvendelig senere. Dette perspektivet vil følgelig bestemme hva som skal vektlegges i evalueringen.

4.1 Evaluering v/Kolbjørn Hansen

Prosjektet er en form for aksjonsforskning, og evaluering går inn som en del av aksjoneringen. Dette vil representere en mer ekstern evaluering. Lærerne som deltar i prosjektet vil utføre den interne evalueringen som en del av aksjonslæringen. De må vurdere gjennomføring av kurs, reflektere over egen nytte av fagstoffet og de resultater som oppnås med tanke på elevenes læring. Til sammen vil den interne og den eksterne evalueringen danne to forskjellige utsynspunkter; hva andre ser og hva jeg selv ser. I dette prosjektet vil grad av måloppnåelse og hvorvidt tiltaket har vært prosessfremmende i forhold til målet, bli evaluert. Mål, prosess og resultat vil stå i et gjensidig forhold.

4.1.1 Valg av metode

Evalueringen tar opp i seg kontekstavhengige fenomener; dvs at tid og rom spiller en vesentlig rolle for forståelsen. Dette svarer til ideer og praksis som tar utgangspunkt i at forståelse av menneskelig atferd og utvikling i stor grad er en subjektivistisk/fenomenologisk erkjennelse av virkeligheten. Undersøkellesgruppen er liten. Respondentene er lærerne i 1. - 4. klasse og SFO som deltok i utprøvingen av kurs i motorikk, dans og uteskole. En nærmere omtale av datagiverne er gitt i kapittel 3.3.1. Kvalitativ metode er derfor det naturlige valg. Kvalitativ metode kjennetegnes ved nærhet til forskningsobjektet og en tilnærming der forskeren søker å sette seg inn i den undersøktes situasjon og se verden fra dennes synspunkt. Grunnlaget for den kvalitative prosessen er den før-forståelse og før-dom en som forsker har av fenomenet en skal undersøke. Før-forståelsen er søkt klargjort gjennom teori i kapittel 1 og 2 og den strategi som er beskrevet i kapittel 3. Før-forståelsen er basert på egen erfaring og kunnskap og har således både objektive og subjektive elementer i seg. Dette betyr at rent faglig

forståelse og en mer verdimeessig subjektiv forståelse er vevd sammen både i planlegging, gjennomføring og evaluering av prosjektet. For å skape oversikt i evalueringsprosessen kan en søke svar på følgende spørsmål:

Hva skal evalueres?

- Lærernes oppfatning av kurs og egen kompetanse.
- Førte etterutdanningen til bedre yrkespraksis?
- Førte etterutdanningen til bedre læring og utvikling hos eleven?

Hvordan?

- Spørreskjema.
- Intervju.

Hvorfor?

- Søk økt forståelse for forhold av betydning for lærerarbeid.
- Få økt viten om hvordan gjennomføre etterutdanning.

Få respondenter og kvalitativ metode gjør at resultater ikke kan generaliseres, og en skal følgelig vise forsiktighet i å trekke konklusjoner. Siktemålet med prosjektet er blant annet å få større forståelse for utvikling av lærerrollen. Slik sett kan data i noen grad være representative under liknende forutsetninger som de som er til stede i prosjektet.

4.1.2 Datainnsamling og databehandling

Det ble utviklet et spørreskjema (se vedlegg nr. 8) som kursdeltakerne skulle svare på underveis etter gjennomført kurs og egen utprøving av fagstoff i undervisningen. Innholdet i skjemaet fokuserte derfor på oppfatning av kursets læringsutbytte, opplevd relevans for undervisningsarbeidet og refleksjon om elevenes læringsutbytte. Lærerne ble bedt om å angi enighet eller uenighet på en skala fra en til fem, samt skrive mer utfyllende kommentarer.

Det ble gjennomført et avsluttende gruppeintervju. Gruppeintervju er relativt nytt som metode i samfunnsvitenskap, men det kan ha en fordel framfor individuelt intervju ved at deltakerne opplever kontroll over samhandlingen og dermed styrker nedenfra-perspektivet (Brandth 1996). Et gruppeintervju kan dermed utnytte relasjonene mellom deltakerne og få fram mer spontane og følelsesladede utsagn om tema (Kvale 2001). Det er en fordel at de er samkjørte og har noenlunde lik status for å fungere likeverdige i samtalen (Repstad 1998). I vårt tilfelle

har deltakerne svært lik bakgrunn med hensyn til kjønn, alder, utdanning og erfaring (jfr. omtale i kapittel 3.3.1). Det er derfor lite sannsynlig at noen vil dominere gruppen og ”presse” fram gruppeoppfatning og dermed undertrykke individuelle meninger. Det er heller å anta at meningsutveksling i gruppen vil stimulere til refleksjon og verdifulle utsagn.

I gruppeintervjuet ble det brukt et intervju skjema (se vedlegg nr. 9) for å strukturere samtalen i noen grad. Det er en klar fordel å ha en viss samling av data rundt samme tema når en skal transkriperere. Utgangspunktet var det samme som for det individuelle evalueringsskjemaet som ble benyttet ved hvert enkelt kurs. Men for å åpne for ytterligere innhenting av informasjon, ble skjemaet gitt en åpen konstruksjon med kun stikkord under hvert tema. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd.

Data fra skjemaene etter hvert kurs og transkripsjon av gruppeintervjuet ble bearbeidet og brukt i evalueringen som er beskrevet under hvert kursområde i kapittel 4.2 - 4.6. I sitatene som er brukt er det skilt mellom de ulike deltakerne med bindestrek når uttalelser brukes i sammenheng. For øvrig er språket modifisert noe i retning av skriftspråk for å verne om anonymiteten innad i gruppen.

4.2 Læreplanarbeid i kroppsøving v/Kolbjørn Hansen

I kapittel 2 ble det redegjort for før-forståelse når det gjelder lokalt læreplanarbeid. Denne forståelsen dannet utgangspunkt for strategien beskrevet i kapittel 3 og spesielt fasene i kapittel 3.2.2. I tolkning av læreplanen er utgangspunktet nasjonalt felles lærestoff for hovedtrinnet og hovedområder, mål, hovedmomenter/emner og mulighet for samordning med andre fag. Når en skal arbeide videre med lokal plan for klassen, må læreren ut fra sine generelle kunnskaper klargjøre hva som til vanlig karakteriserer denne elevgruppen. Dette ”snittet” av trekk ved utviklingen vil sammen med lokalkunnskap om rammefaktorer og elevenes individuelle utviklingsnivå være utgangspunktet for valg av lærestoff. Det er en kjensgjerning at utviklingen er individuell og at naturlige variasjoner og ulik stimulering, kan gjøre at det er store forskjeller i barns læreforutsetninger.

4.2.1 Gjennomføring

Den klassevise oppstillingen av felles nasjonalt lærestoff i kroppsøving og mulige emner i andre fag som utgangspunkt for tverrfaglig arbeid (j.fr. kapittel 2.1), dannet utgangspunkt for det lokale læreplanarbeidet i 1. - 4. klasse høsten 2002. Nedenfor følger som eksempler lærernes prioritering av lærestoff i første og fjerde klasse i form av timer avsatt til de ulike emner i kroppsøving. I kolonnen 'Andre fag' har lærerne satt av timer i de emner som ble nevnt i oppstillingen av felles lærestoff. Emnene i kroppsøving og de andre fagene sees da under ett som utgangspunkt for tverrfaglig arbeid.

Som det går fram av kolonnene for timetall synes tverrfaglig arbeid å gi en relativt stor ”gevinst” i form at tid hvor elevene er i bevegelse. I første klasse er det etter skolens timefordelingsnøkkel 52 timer til kroppsøving. Etter å ha vurdert mulighetene for tverrfaglighet er timetallet med fysisk aktivitet kommet opp i 190. I fjerde klasse er resultatet av tverrfaglighet noe mindre, men timetallet er økt fra 70 kroppsøvingstimer til 106 timer med fysisk aktivitet. Av årsplanene går det fram at utedager er fast organisert gjennom året med innhold fra flere fag. Første klasse har en fast ukedag ut, mens fjerde klasse i snitt har en utedag pr. måned.

Prioritering og timefordeling for 1. klasse

Hoved-område	Emner	Timer kr.øv	Andre fag	Sum t.
Sanse-motorikk	-Ferdes i allsidig og variert bevegelsesmiljø. Utvikle kontroll over grunnleggende bevegelser. -Bli trygg i vann.	10 10	Daglig bruk av grunnleggende bev. som del av arbeidsmåtene og krav om lek i skolehverdagen.	20 + daglig
Eg og dei andre	-Daglig samvær og samhandling i ulike type fysisk aktivitet. -Gjennom lek og annen fysisk aktivitet godta seg selv og andre.	8	10 t Norsk t Natur- og miljøfag 6 t KRL 6 t KH	30
Leik-kultur	-Bli gode lekekamerater gjennom lek og fysisk aktivitet. -Være kreativ og oppleve bevegelsesglede gjennom utprøving av egen bevegelsesevne. -Fantasilek og rollelek som gir bevegelseserfaring.	2	5 t Musikk 20 t Norsk 5 t Musikk 10 t Matematikk 20 t Norsk	52
Nærmiljø og natur	-Ta seg fram i natur og nærmiljø på ulikt underlag. -Bruke skolens nærområde eller et annet bestemt område til lek og fysisk aktivitet. -Lokal trafikk-kunnskap. -Om mulig få erfaring med ski og skeiser.	10 12	15 t Matematikk 12 t Norsk 2 t Samfunnsfag 25 t Natur- og miljøf. 2 t Samfunnsfag	78
Sum pr år		52		190

Antall elever: 7 jenter og 9 gutter. Klassen har samme lærer i alle fag.

Timer kr.øv.: Årstimetall er 1,5 uketimer x 35 = 52 timer. Som resultat av tverrfaglighet er samlet timetall 190.

Kun emnet 'Vanntilvenning og svømmedyktighet' har timer spesifikt avsatt.

Andre fag: Fag i kursiv er i tillegg til fag nevnt under felles lærestoff i ”kursdelen”.

Organisering: Klassen har en utedag i uka. Timeressursen hentes fra kroppsøving (42 timer), KRL (6 timer), samfunnsfag (4 timer), natur- og miljøfag (25 timer), matematikk (25 timer), K&H (6 timer), musikk (5 timer) og norsk (62 timer).

I tillegg til tverrfaglige aktiviteter på utedager gjennomføres vanntilvenning (10 timer) og dans (7 timer) som tverrfaglig emne med 5 timer fra musikk og 2 timer fra kroppsøving.

Prioritering og timefordeling for 4. klasse

Hoved-områder	Emner	Timer kr.øv.	Andre fag	Sum t.
Sanse-motorikk	<ul style="list-style-type: none"> -Sette sammen grunnleggende bevegelser som løp-spark, løp-hopp, løp-kast, sats-landing, rulle-hopp, hoppe-falle osv. -Samordning av sanser og motorikk. -Arbeide med balanse i ro og i bevegelse. -Svømming (lokalt tilvalg) 	<p>Samlet</p> <p>4</p> <p>18</p>	Daglig bruk av grunnleggende bevegelser.	22 + daglig
Eg og dei andre	<ul style="list-style-type: none"> -Gjennom kontaktøvinger utvikle respekt for sin egen og andres kropp og grenser. -Gjennom lek og fysisk aktivitet lære om kroppens bygning. -Kjenne igjen pustestans og prøve ut munn-til-munn-metoden. 	<p>5</p> <p>4</p> <p>4</p>	6 t Natur- og miljøfag	19
Leik-kultur	<ul style="list-style-type: none"> -Arbeide med tradisjons-leker, leker der de selv lager regler og organisere og drive lek. -Få erfaring med tradisjonsleker, sanger og danser fra foreldre- og besteforeldre-generasjonen og fra andre kulturer. -Lage leker, spill og danser. 	<p>10</p> <p>3</p> <p>4</p>	3 t Musikk	20
Nærmiljø og natur	<ul style="list-style-type: none"> -Få opplevelser og kunnskap om samspill i naturen. Ta ansvar for natur og miljø med utgangspunkt i lokal tradisjon. Innblikk i samisk tradisjon. -Arbeide videre med grunnleggende aktiviteter i orientering. - Arbeide videre med grunnleggende aktiviteter på ski og skeiser om mulig. -Få kjennskap til regler for ferdsel i inn- og utmark. 	<p>Samlet</p> <p>18</p>	<p>7 t Natur- og miljøfag og samfunnsfag</p> <p>7 t Matematikk</p> <p>6 t KRL</p> <p>7 t Norsk</p>	45
Sum pr år		70		106

Antall elever: 5 jenter og 10 gutter.

Timer kr.øv.: Årstimetall er 2 uketimer x 35 = 70 timer. Som resultat av tverrfaglighet er samlet timetall 106.

Andre fag: Fag i kursiv er i tillegg til fag nevnt under felles lærestoff.

Organisering: Klassen har 9 utedager fordelt over skoleåret, en pr. mnd..

Timeressursen hentes fra kroppsøving (18 timer), norsk (7 timer), natur- og miljøfag (7 timer), matematikk (7 timer) og KRL (6 timer).

4.2.2 Evaluering

I evaluering av læreplanarbeidet er det hentet data kun fra gruppeintervjuet. Gjennom arbeid med L97 skal læreren fortolke og operasjonalisere mål, innhold og arbeidsmåter i den formelle lærerplanen (L97). Dette arbeidet skal ende ut i undervisning hvor det sentralt gitte lærestoffet er ikledd en lokal ham. Om arbeidet med fortolkning og operasjonalisering av L97 sier respondentene:

- Det å gå inn i årsplanen og finne ut hvor mye vekt en skulle legge på de forskjellige emnene var nyttig. - Det var smart å starte med vurdering av hvor mye tid en skulle bruke på hvert emne og om det var andre fag vi kunne samordne med. - Jeg har ikke sett så veldig mye på denne prioriteringen i senere arbeid. Allikevel var det jo nyttig å tenke gjennom. - Jeg tror ingen av oss er så veldig plan-mennesker med langtidspaner, at vi legger planer og så følger vi de.

Utsagnene signaliserer en positiv oppfatning av å arbeide med planen og sette seg inn i de forventninger til innhold og arbeidsmåter som kommer fram gjennom målformuleringene. Det som er å merke seg er at denne vurderingen av innhold i kroppsøvingsfaget, muligheter for tverrfaglighet og lokale prioriteringer, ikke eksplisitt ble ført videre gjennom emne-, tema- og periodeplaner.

- Jeg har lest gjennom hele L97, men arbeider ut fra en perm med forslag til tema. Jeg stoler på at jeg får med meg det jeg skal ut fra den. I hverdagen er det ikke så mye tid. - Det blir jo

dobbeltarbeid å gå inn i L97. Vi må stole på at de som har laget ressurspermer har gjort jobben.

I mer teoretiske fag har læreboka opp gjennom tiden spilt en avgjørende rolle. Når det gjelder de praktiske fag har en vært mer spørrende til hva som har styrt innholdet i undervisningen. Det kan synes som om tradisjoner har stått sterkt i faget, at innholdet i stor grad har gått i ”arv” (Hansen og Jagtøien 2001).

- Når jeg har hatt samme emne i mange år, så går jeg jo ikke inn i L97 for å finne ut hvordan jeg skal gjøre det.

Utsagnet er kanskje betegnende for at et det faglige innholdet ikke nødvendigvis endrer seg om det kommer en ny læreplan. Og det er jo heller ikke slik at det er på dette området det har skjedd forandringer mellom M87 (KUD 1987) og L97. Mål og verditenkning er forholdsvis likt i de to læreplanene. Det er heller når det gjelder økt vektlegging av arbeidsmåter som tema- og prosjektarbeid og prioritering av hovedemnene dans og friluftsliv at det er forskjell. I tillegg er L97 en forskrift som forplikter skolen å arbeide mot planens mål.

- Vi planlegger sammen og spør hverandre om hva klassen gjorde i fjor. Og likedan hva den gjorde som hadde samme klassetrinn året før. - Vi får stoff hos hverandre. Vi har dermed en slags felles oppfatning om undervisningen.

4.2.3 Diskusjon

Det forelå ikke noen felles lokal læreplan fra tidligere hvor kroppsøvingsfaget spesielt var gjenstand for tolkning og prioritering med hensyn til innhold og omfang. Men selv om det ikke forelå slike nedfelte planer, må en anta at lærerne i forbindelse med planarbeidet i en viss grad så muligheter og prioriterte ut fra hva de faktisk har gjort tidligere, både i kroppsøving og i andre fag.

Gjennom de ulike læreplannivåer som den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplan (Goodlad 1979) er det særlig i de tre siste nivåene at mulighetene for ulike fortolkninger, praktisering og oppfatning er tilstede. Her kommer det

personlige og individuelle inn som beslutningsnivå, og læreplanen kan dermed bli lest, tolket og praktisert ulikt (Bjørnsrud 1995). Dersom det heller er slik at ”produserte” forslag til undervisningsopplegg legges til grunn, er det konkrete forslag til undervisning som bearbeides og iføres lokal drakt og ikke læreplanen.

Skillet mellom de ulike nivåene hvor beslutninger om læreplanen tas gjør at det i utgangspunktet skulle være mer sannsynlig å forvente ulik praktisering av læreplanen, enn at elevene skulle møte den samme undervisningen og gjøre de samme erfaringene. Men hvis det er slik at lærere blant annet bruker forslag til undervisningsopplegg fra de samme temapermene, utveksler ideer og samarbeider om planlegging, er det kanskje heller slik at elevene i stor grad møter forholdsvis lik praktisering av læreplanen.

Undervisning som planlegges ut fra temapermer hvor L97’s målformuleringer er søkt operasjonalisert, må en anta har en rimelig garanti for at læreplanen ivaretas. Men undervisning hvor lærerens egen oppfatning av innhold er dominerende, må en anta åpner for en større grad av tilfeldigheter når det gjelder hvorvidt lærearbeidet faller innenfor eller utenfor de rammer som målene representerer. Men en kan dermed ikke konkludere med at den undervisningen som er gjennomført, ikke i noen grad følger intensjonene i læreplanen.

Utgangspunktet for undervisningen syns i større grad å harmonere med den didaktiske relasjonsmodellen, enn med målstyringen som L97 legger opp til. De ulike didaktiske kategorier som mål, innhold, rammer, læreforutsetninger, læringsaktiviteter og vurdering påvirker hverandre og står i et gjensidig innbyrdes forhold (Lyngsnes og Rismark 1999). Ingen av kategoriene kommer først.

4.3 Motorikk v/Kolbjørn Hansen og Vidar Hammer Brattli

Innholdet i lærerkurset i Motorikk og lek er beskrevet i kapittel 2.3. I utgangspunktet var kurset planlagt som et dagskurs innen en ramme på ca seks timer. Hovedstrukturen var en kort teoretisk innføring i motorisk utvikling gjennom forelesning, deretter praktisk gjennomgang av grunnleggende bevegelser, leker og observasjon hvor deltakerne prøvde ut fagstoffet.

4.3.1 Gjennomføring

Kurset ble gjennomført for lærerne i 1. - 4. klasse i februar 2003. Kort før gjennomføring fikk kursholderne tilbud om at elever fra SFO kunne delta på den praktiske delen av kurset. Dette ble vurdert som en god mulighet for konkretisering av kursets innhold og i samsvar med metodedrøfting i kapittel 2.2.1.

Tiden som var til rådighet var på ca fire timer. Kurset ble gjennomført med en økt på ca en time med teori om motorisk utvikling som planlagt. Deretter ble den praktiske delen gjennomført med 12 barn i alderen 6-10 år. I løpet av ca 1,5 time deltok barna i tilrettelagte aktiviteter mens kursdeltakerne observerte med utgangspunkt i stoff gjennomgått i den teoretiske økten, hefte med forslag til leker og aktiviteter og observasjon ved hjelp av skjema. En kursholder ledet aktivitetene med barna mens den andre veiledet kursdeltakerne underveis. Etter den praktiske økten ble det holdt oppsummering av innholdet.

4.3.2 Evaluering

De fire klasselærerne i 1. - 4. klasse gav tilbakemelding på spørreskjema (vedlegg nr. 8) tre måneder etter gjennomføringen. Evalueringen var forholdsvis lik fra de fire lærerne. Nedenfor følger sammendrag av pkt. 2 - 4 i skjemaet og uttalelser fra gruppeintervjuet.

Utbytte av kurset

Spørreskjema: Det synes som at lærerne opplevde å ha utbytte av kurset. Den teoretiske delen og da særlig kompendiedelen med aktiviteter og leker for å stimulere motorikken, blir framhevet som positivt og relevant med tanke på å kunne hente ut stoff senere.

Gruppeintervju: - *Det var nyttig å gå igjennom teori om motorikk og få frisket opp. - Når vi har holdt på lenge så kan det bli slik at en gjør sånn en alltid har. - Det ble for mange ting å observere på en gang. Vi klarte ikke å skille ut. Vi skulle hatt egenpraksis først og så observere elever.*

Kursopplegget med å observere barn i aktivitet var ikke vellykket. Lærerne manglet egen innsikt i for eksempel hva som er gode grunnleggende bevegelser. Det ble derfor for komplekst både ha fokus på teori og observasjon av barna. Egenaktivitet med gjennomføring av hensiktsmessige bevegelser og øving i observasjon ville vært å foretrekke, før en eventuell observasjon av barn i kurssammenheng.

Egen undervisning

Spørreskjema: En lærer har prøvd ut stoff fra kurset i undervisningen. Her går det fram at kurset opplevdes som mindre relevant med tanke på å planlegge egen undervisning, mens den lokale tilpassingen og elevenes interesse og innsats var god.

Gruppeintervju: - *Ungene lærte fort. De kunne ikke rulle, falt ned på flat rygg. Men etter en time med øving så kunne alle det. Det er jo bare å øve så læres motorikken. Men det må læres.*

Intensjonene med og strategien i kurset var at lærerne gjennom kurset skulle få en plattform for videre arbeid. Som nevnt overfor ville sannsynligvis egenaktivitet gitt bedre læringsutbytte, men det virker som det materiellet som er utviklet er hensiktsmessig med tanke på planlegging av undervisning og videre arbeid med temaet.

Refleksjon i etterkant

Spørreskjema: Den læreren som har gjennomført undervisning framhever elevenes læringsutbytte som godt og måloppnåelse i forhold til L97 som god. Kursets relevans for egen planlegging skårer middels. Observasjon av elever framheves som positivt, men 12 barn i aktivitet blant annet i ei aktivitetsløype, opplevdes til tider som "rotete og usystematisk".

Gruppeintervju:

- Det var bra å ha de heftene med mange gode tips om hva vi kunne gjøre. - Vi er så heldig at vi har et variert fint område rundt skolen hvor ungene må naturlig bevege seg på forskjellige måter.

De lærerne som ikke har gjennomført undervisning framhever også her kompendiedelen som svært framtidsrelevant med tanke på egen undervisning. Refleksjonen i etterkant er preget av at få lærere har arbeidet spesielt med temaet.

4.3.3 Diskusjon

Resultater fra gruppeintervjuet støtter opp om uttalelser i spørreskjemaet. Lærerne ser nytte av en teoretisk gjennomgang av motorisk utvikling. Dette må sees i sammenheng med at de har utdanning fra noen tid tilbake hvor emnet ikke hadde den oppmerksomhet i utdanningen som nå. Etterutdanning i motorikk for lærere som har arbeidet en del år i skolen, bør derfor starte med en forholdsvis grundig gjennomgang av det teoretiske grunnlaget. Det er grunn til å anta at noe av årsaken til at lærerne opplevde observasjonen av barn i aktivitet som vanskelig, var manglende kunnskaper om innholdet i ulike sider av motorikkbegrepet.

Erfaringen fra den praktiske delen av kurset er at læringsutbyttet sannsynligvis ville vært større om lærerne selv hadde arbeidet med hva som kjennetegner gode bevegelser og eksempler på stimulering. En må anta at læring gjennom å ta i bruk egen motorikk, involvere emosjoner og sosiale relasjoner, vil gi bedre innsikt enn en ren kognitiv tilnærming. I observasjonsdelen kunne det så vært hensiktsmessig å trekke inn elever hvor en gjennom et forholdsvis begrenset antall aktiviteter hadde satt fokus på et utvalg bevegelser og egenskaper.

Ut fra erfaringene med kurset i motorikk for lærere er det grunn til å stille seg spørrende til i hvilken grad intensjonene i læreplanen (L97) følges opp. Skolen er ment å være et supplement til barnets oppvekstmiljø og støtte opp om og tilrettelegge for fortsatt læring og utvikling. Barnets bevegelsesutvikling skal derfor følges opp gjennom et profesjonelt arbeid. Dette aktualiseres i stadig sterkere grad gjennom viten om at flere og flere barn har et oppvekstmiljø som ikke i tilstrekkelig grad stimulerer til egenaktivitet og læring. Skolen får derfor en stadig

viktigere rolle i forhold til en livsstil som i økende grad vektlegger stillesittende aktiviteter, og hvor det å være i bevegelse i stadig mindre grad er del av daglige aktiviteter.

Dette stiller krav til lærerens kompetanse og skolens tilrettelegging for fysisk aktivitet. Kunnskap om fysisk og motorisk utvikling og lekens betydning, sammen med dyktighet i observasjon og et rikt repertoar av leker og aktiviteter, danner grunnlag for en profesjonell tilrettelegging av lærings situasjoner som støtte for barns og unges utvikling. Det synes å foreligge store utfordringer på dette området for lærerutdannerne, skolelederne og lærerne.

4.4 Vanntilvenning og svømmeopplæring v/Vidar Hammer Brattli

Etter ønske fra kursdeltagerne, ble det undervist i begynneropplæring i svømming. Dette var ikke en del av kursets opprinnelig planlagte innhold. Men siden svømmeopplæring i L97 er lagt under målområdet sansemotorikk, syntes det relevant for denne delen av etterutdanningskursets fokus.

4.4.1 Vanntilvenning, selvbergning og svømmedyktighet

L- 97 sier følgende om vanntilvenning og svømming:

For 1. klasse:

I opplæringa skal elevane bli trygge i vatn gjennom leikprega aktivitet. Kan også leggast til 2. klasse.

For 3. klasse:

I opplæringa skal elevane øve seg og bli trygge i vatn og symje slik at dei kan berge seg sjølve. Kan leggast til 4. klasse.

Hvordan skal målene tolkes? Hva vil det si å svømme slik at man kan berge seg selv? Hva vil det si å være svømmedyktig?

De sentrale myndigheter har gjennom rundskriv F-30/92 fra UFD (dengang KUF) presisert begreper som kan konkretisere disse målene for oss. Her heter det bl.a.:

”(..) det er eit mål at elevane så tidleg som mogleg, og seinast innan utgangen av 3.klasse, har nådd eit dugleiksnivå som gjer at dei kan greie seg i ein kritisk situasjon i vatnet.

Eit høveleg første mål vil såleis vere at elevane kan hoppe uti på djupt vatn og deretter symje 25 m, skiftevis på mage og rygg, og med skifte av retning. Dei bør og kunne sjå og orientere seg under vatn, t.d. ta opp ting fra botnen på minst 1 m djup. Først da er elevane symjedyktige (...)”

Trygghet i vann, selvbergning og svømmedyktighet må ses i forhold til både målene i L97 og presiseringen fra F-30/92.

I arbeidet med å gjøre ungene svømmedyktige, er det naturlig å starte med vanntilvenning. Den overordnede tanken er at god vanntilvenning vil bedre innlæringen av svømmeartene og oppnåelse av målet om selvberging og svømmedyktighet.

4.4.2 Gjennomføring

I vanntilvenningskurset ble det benyttet Hallwick's metode. Dette er en spesifikk metode som følger konkrete punkter i en naturlig progresjon. Progresjonen består av psykisk tilvenning, frigjøring, rotasjon, hopping og stuping, flyteøvinger, sculling og utvikling av grunnleggende svømmearter. Alle punktene med forslag på øvelser og leker for hvert punkt ble gjennomgått i bassenget sammen med kursdeltagerne. Det ble også delt ut kompendium med forslag på leker og øvelser for de forskjellige punktene i metoden.

Skolen har prioritert å ha svømming alle årene på småskoletrinnet. Dette betyr at ungene får tildelt relativt mange timer til å nå målene fra L97. Ser man dette sammen med kravet om tilpasset opplæring (L97, s. 68), kan det kanskje også være naturlig å gå ut over de mål som L97 setter for småskoletrinnet? For mellomtrinnet heter det (6. klasse):

I opplæringa skal elevane

- *arbeide med å meistre livbergingsteknikkar i vatn.*
- *trene på ein symjeart på tygg og ein på bryst. Kan leggjast til 5. eller 7. klasse.*

En mulig progresjon er derfor begynnende livbergingsteknikker i vann og trening av ferdige svømmearter.

I bassenget som ellers vil elevenes forutsetninger kunne varieres en del på tvers av alder. Det er derfor ikke heldig å sette opp en klassesdelt progresjon. Det ble likevel skissert et minste nivå elevene burde være på ved utgangen av skoleåret.

Klassetrinn	Ønsket minstenivå ved skoleslutt
1. klasse	- Enkle lekøvinger – tilvenning og frigjøring - Dykkøvinger – vann i ansiktet - Pusting i vann og rotasjonsøvinger
2. klasse	- Hoppøvinger - Flyteøvinger - Sculling
3. klasse	Utvikling av en grunnleggende svømmeart på brystsiden (crawl eller bryst)
4. klasse	Videreutvikling av den grunnleggende svømmearten samt livberging og trening av ryggsømming

Kommentar til tabellen: Nivåene henviser til Hallwick's metode. Eksempler på leker og øvelser på de ulike nivå finnes i utdelt kompendium.

4.4.3 Evaluering

De fire klasselærerne i 1.- 4. klasse gav tilbakemelding på evalueringsskjema (vedlegg nr. 8) tre måneder etter gjennomføringen. Nedenfor følger lærernes vurdering på skjemaet pkt. 2 - 4 og uttalelser fra gruppeintervjuet.

Utbytte av kurset

Spørreskjema: Klasselærerne synes å være rimelig enig i at kurset kunne bidra til å øke kunnskapen om vanntilvenning. De rapporterer mindre forbedring i praktiske ferdigheter. Det er stor enighet om at kurset var bra med tanke på å skulle undervise i emnet.

Gruppeintervju: - *I kompendiet var det en fin samling med tips.* - *Det var positivt å være i bassenget å prøve.*

Lærerne opplevde vanntilvenningskurset som relevant i forhold til undervisning på småskoletrinnet generelt. Dette kan indikere at Hallwicks metode er relevant for vanntilvenning og begynnende svømmeopplæring. At lærerne ikke bedrer praktiske ferdighet

er kanskje rimelig da lærerne allerede var vanntilvente. Lærerne gir uttrykk for at et skriftlig materiale (kompendium eller lignende) som beskriver aktivitetene er bra å ha i ettertid. Et slikt kompendium gjør det lettere å huske metodene etter endt kursdag. Dette letter igjen overføring til praksis med egne elever. Lærerne gir også uttrykk for at praktisk gjennomføring av undervisningsopplegg på kursdagen sammen med kursholder er positivt. En slik gjennomgang kan også bidra til at lærerne prøver ut kursmetodikken videre på sine elever.

Egen undervisning

Spørreskjema: Tre av lærerne rapporterer ingenting om egen undervisning. Dette begrunnes med at behovet ikke har vært tilstede, enten fordi klassen er vanntilvent eller fordi klassen ikke har hatt vanntilvenning. En lærer rapporterer middels relevans i forhold til planlegging, lokal tilpassing og elvenes interesse og innsats.

Gruppeintervju: - *Det er ikke så mange forskjellige måter å drive vanntilvenning på. Når man kan de forskjellige måtene, så brukes de på nytt igjen.*

Det kan synes som om behovet for kursing i vanntilvenning ikke var veldig stort. Få lærere hadde et behov fordi deres elever var vanntilvent. Det kan også virke som om lærerne hadde kjennskap til metoden kurset brukte. Kurset bidro derfor ikke til vesentlig ny kunnskap.

Refleksjon i etterkant

Spørreskjema: En av lærerne har gjennomført undervisning. Her rapporteres middels verdi for relevans og læringsutbytte og høy score for måloppnåelse i forhold til L97. De tre øvrige lærerne har ikke gjennomført undervisning, men to antyder at de tror dette vil fungere som vanntilvennings-undervisning i praksis.

Gruppeintervju: - *Det var artig med begynneropplæring. Man har et lager av øvelser og tips etter noen års erfaring. Man klarer ikke å finne på ubegrenset med øvelser til vanntilvenning.*

Dette forsterker inntrykket av at lærerne ved denne barneskolen ikke hadde særlig behov for kurs i vanntilvenning. Lærerne gir likevel inntrykk av at Hallwicks metode er godt tilpasset behovet lærere møter når barn skal vanntilvennes og at det utdelte kompendiet med øvelser er relevant.

4.4.4 Diskusjon

Læreplanverket krever at barna i løpet av 1. - 4. klasse skal være trygge i vann og kunne berge seg selv. Dette betyr at det må drives vanntilvenning i skolen. I dette prosjektet har Hallwick's metode for vanntilvenning vært brukt som metode.

Lærerevalueringen viste at metoden ikke ble prøvd ut direkte i praksis. Det kan synes som om kurset ikke førte til særlig endring for elevene. Det synes også som om at ferdige kompendier med forslag til aktiviteter i metodikken heller ikke var tilstrekkelig for at kurset skulle få betydning for elevenes opplevde praksis.

At Hallwick's metode ikke ble prøvd ut i praksis, svekker en antagelsen om at metoden er godt relatert til skolehverdagen. Til tross for at erfarne lærere mener den vil være det, vil dette likevel ikke være basert på faktisk utprøving. Det beste for å evaluere metodens praksisrelevans ville vært om lærerne rapporterte fra bruk i praksisfeltet.

Tilbakemeldingene fra lærerne tilsier likevel at metoden er godt relatert til skolens behov. Lærerne opplevde metodikken som meningsfull og lik den metoden lærerne selv har god erfaring med fra sin praksis. Dette styrker metoden og tilsier at den bør prøves ut i videre etterutdanningskurs så vel som grunnutdanningen før lærere.

Et av hovedpoengene med dette prosjektet var å prøve en ny modell for etterutdanningskurs for lærere. Dette med bakgrunn i at lærere har opplevd tradisjonelle kurs som lite relevant og en mistanke om at slike kurs ikke førte til endret praksis. Prosjektet hadde også som hensikt å nå elevene indirekte gjennom en direkte kontakt med lærerne. Det er derfor betenkelig at vanntilvenningskurset ikke medførte endring i praksis til tross for at det ble ytret som et spesielt ønske, at kurset ble gjennomført på lærernes skole og at kompendium med forslag til øvelser ble delt ut.

Oppsummert synes det som om kurset i vanntilvenning var gunstig sett i et lærerperspektiv. Fremtidige etterutdanningskurs bør tilby det lærerne individuelt etterspør, og slike kurs bør også avholdes på lærerens egen skole. Imidlertid bør det i fremtidige kurs sikres en implementering til undervisning gjennom obligatoriske krav for bestått kurs og tildeling av studiepoeng. Dette for å nå den egentlige målgruppen for etterutdanningskursene; – elevene.

4.5 Dans v/Stig Ivan Nygård

I utgangspunktet var kurset planlagt som et dagskurs innen en ramme på ca. fem timer. Etter ønske ble det satt opp en ekstra kursdag, som etter planen skulle ta for seg nye danser. Det viste seg at kursdeltakerne hadde stort behov for repetisjon av dansene som ble gjennomført første kursdag. Andre kursdag ble derfor i hovedsak benyttet til repetisjon.

4.5.1 Gjennomføring

Kursene ble gjennomført for lærerne i småskole- og mellomtrinn i januar og september 2003. I det første kurset ble dagen delt opp i to timer aktivitet, matpause og to timer aktivitet etter pause. Dagen ble avsluttet med praktisk og muntlig oppsummering av det hele. Denne strukturen ble også benyttet andre kursdag. Selve aktiviteten besto av en praktisk introduksjon hvor det ble presentert generelle metodiske utfordringer i undervisning i dans. Disse ble grunnlag for den videre metodiske tilnærmingen av kursinnholdet. Etter hver dans som ble presentert, fikk deltakerne mulighet til å sette seg inn i metodiske løsninger for å presentere dansen til egen målgruppe.

Danser som ble gjennomført:

- 1) Stroll nr 1
- 2) Herr Smett
- 3) Bamsens fødselsdag
- 4) Seksmannsril
- 5) Kreativ dans / bevegelser

4.5.2 Evaluering

De fire klasselærerne i 1. - 4. klasse gav tilbakemelding på spørreskjema (vedlegg nr. 8) tre måneder etter gjennomføringen. Evalueringen var forholdsvis lik fra de fire lærerne. Nedenfor følger sammendrag av punktene 2 - 4 i skjemaet og uttalelser fra gruppeintervjuet. Det merkes at gruppeintervju i tillegg hadde spørsmål som var utfyllende på *hva* som opplevdes som bra eller mindre bra med kurset og erfaringene fra egen undervisning.

Utbytte av kurset

Spørreskjema: Det synes som at lærerne opplevde å ha utbytte av kurset. Det ble særlig fremhevet bedre ferdighet i å undervise i emnet samt bruk for video til å huske innholdet. I tillegg ble det rapportert at kurset hadde god variasjon i vanskelighetsgrad og godt tilpasset kravene fra L97.

Gruppeintervju:

Spørsmål: Synes dere det var passe omfang på kurset i dans?

- Vi så at det var stort behov for repetisjon, egen øving i etterkant av kurs. Hadde vi ikke hatt videoen, så ville det blitt for mye. - Noen danser var enkle og noen vanskeligere. Fikk liksom noe for "enhver smak". Det var veldig bra med repetisjon andre kursdag.

Spørsmål: Var egen mestring i forkant viktig for gjennomføring av egen undervisning?

- Mestring har for meg alt og si. Hadde jeg ikke mestret dansene, ville jeg aldri i verden undervist dem.

Spørsmål: Var det viktig med gjennomgang av metodikk for innlæring av dansene?

- Det var bra med gjennomgang av metodikk før egen undervisning. Gav gode tips til gjennomføring. - Det var veldig nyttig å få kunnskap om oppdeling av dansen, og lære elevene del for del.

Gruppeintervjuet støtter opp om behovet for video til å huske innholdet i kurset. Selv om de opplevde dansene som enkle og tilpasset egen undervisning, er det altså viktig at de har videoen å støtte seg til i forberedelsene. Deltakerne har behov for repetisjon og egen øving i etterkant. I tillegg blir mestring av dansene trekt frem som sentralt sammen med betydningen av kunnskap om metodikk.

Egen undervisning

Spørreskjema: Det ble rapportert at kurset var relevant mht. planlegging av undervisning og at den lokale tilpasningen var bra. Derimot oppnådde elevenes interesse og innsats bare middels score. Som kommentar gikk det frem at bare deler av opplegget var utprøvd med egne elever.

Gruppeintervju: *- Jeg har brukt ett par- tre av dansene, i en klasse som har overvekt av gutter. Jeg forenklet litt, så det ikke skulle bli for vanskelig, og da var ingen problem. - Jeg benytter bare enkelte momenter fra dansene i timene, slik at de ikke skal holde på med det samme for*

lenge. Derfor er målet å lære dansen i løpet av året. Har altså ikke fått prøvd ut hele innholdet ennå. - Ser stort behov for opplegget, men har ikke gjennomført så mye ennå. Synes det er problemer med å finne innpass i egen timeplan.

Fra spørreskjema synes kurset som tilfredstillende i forhold til å gjennomføre undervisning med elevene. Derimot viser intervjuet at lærerne bare har fått prøvd ut deler av innholdet i kurset. Noen lærere har benyttet flere danser, mens andre har tatt i bruk enkelte momenter fra kurset i sin undervisning. Det blir også rapportert om problemer med innpass i egen timeplan.

Refleksjon i etterkant

Spørreskjema: Alle lærerne fremhever at kurset har vært relevant mht. egen undervisning og at kurset har gitt god måloppnåelse i forhold til L97. Derimot ble elevenes læringsutbytte rapportert som middels god.

Gruppeintervju: - *Problemet som jeg ser det, er at hvis vi kunne gjennomført dansene med en gang, gått sammen selv, repetert eller startet opp med barna mens vi hadde dem friskt i minne, så ville det blitt annerledes. Vi var veldig tent etter kursdagen. Men så gikk det en stund før vi begynte å se på det igjen, og da hadde vi "mistet" litt."*

Også her går det frem at lærerne er tilfredse med kurset, men at elevenes læringsutbytte ikke var like stort. Som det antydes i intervjuet, kan årsaken til dette ligge i stor tidsmessig avstand mellom kurset og egen undervisning.

4.5.3 Diskusjon

Som det fremkommer av evalueringen virker kursdeltakerne å være fornøyde med kursinnholdet. Opplevelsen av å mestre dansene synes som avgjørende for å gjennomføre egen undervisning. Videre viser intervjuet at kurset også må gi deltakerne kunnskap om metodikk. Dette bekrefter viktigheten av lærerens egenferdighet i dansen samt metodiske kunnskaper må introduseres sammen i kurssammenheng. Å mestre dansene kan igjen forsterkes gjennom å tilby ekstra kurs, hvor dansene gjennomgås sammen med kursholder. I tillegg kan kursdeltakerne repetere dansene på eget initiativ, enten alene eller sammen med andre. Her ble det rapportert at video å støtte seg til, er avgjørende.

Det var dessverre få lærere som gjennomførte kursopplegget med egne elever. Som det kommer frem i kommentaren fra intervjuet, kan årsaken til dette ligge i den tidsmessige avstanden mellom etterutdanningskurset og gjennomføring av egen undervisning. Dette kan igjen forklare at elevenes interesse og innsats ble oppfattet som middels bra. Det er nærliggende å tro at elevene opplever forholdet mellom mestring og motivasjon på samme måte som kursdeltakerne gjorde. Ved å jobbe mer med dansene kunne elevene opplevd å mestre dansene bedre, og dermed fått større interesse og innsats i timene. Med utgangspunkt i dette ville det vært enklere å trekke konklusjoner hvis oppleggene ble gjennomført etter intensjonen.

Dette må allikevel ikke overskygge det faktum at kursdeltakerne hadde positiv oppfattelse av innhold og relevans i kurset, samt at de dansene som ble gjennomført i egen undervisning fungerte fint.

4.6 Uteskole v/Magne Johan Steiro og Trygve Megaard

For å ivareta de ulike sidene av fagene var lærerkurset planlagt som dagskurs og skulle spenne over forskjellige miljøkategorier til ulike årstider. Hovedstrukturen var en teoretisk og praktisk innføring i fagstoff gjennom forelesning og gruppejobbing. Deretter praktisk gjennomgang og utprøving av kunnskapene ute i naturen der deltakerne fikk prøve ut deler av fagstoffet.

4.6.1 Gjennomføring

Kurs ble gjennomført for lærere i 1. - 4. klasse i henholdsvis juni og oktober. Kurset i juni var av tidsmessige årsaker mer å betrakte som en kort introduksjon enn et kursopplegg. Innholdet var knyttet til nærmiljøanlegg og hvordan man med enkle redskaper kan lage apparater og konstruksjoner. Vi valgte innhold knyttet opp mot tau og knuter. Etter en praktisk introduksjon satte vi dette inn i en sammenheng og viste hvordan dette kan benyttes sammen med grener for å lage for eksempel en hytte.

Kurset i oktober forsøkte å ta for seg hvordan et valgt tema kan inngå og integrere de to fagene. Vi valgte oss skogen som tema og hadde ca fire timer til rådighet. Fagstoffet som ble gjennomgått var blad og knopper fra ulike vanlige trær. Deretter ble den praktiske delen gjennomført ute i skogen. Her ble det vist hvordan trær og blad kan inngå i ulike leker for å tilegne seg fagstoffet. Kurset hadde også et innslag av hvordan det svært enkelt kan lages mat på et bål.

I den praktiske gjennomføringen lot vi den ene av kursholderne lede aktivitetene, mens den andre veiledet kursdeltakerne underveis. Det ble i etterkant gitt rom for refleksjon og spørsmål knyttet til innholdet og gjennomføringen.

4.6.2 Evaluering

De fem klasselærerne i 1. - 4. klasse gav tilbakemelding på evalueringsskjema (vedlegg nr. 8). Evalueringen var forholdsvis lik fra de fem lærerne. Nedenfor følger sammendrag av pkt. 2 - 4 i skjemaet og uttalelser fra gruppeintervjuet.

Utbytte av kurset

Lærerne mente selv at kurset bidro til at de fikk øket sin kunnskap om de emnene som ble tatt opp. Det var ikke alle som opplevde at dette var med å bidra til at de praktiske ferdigheter ble bedre. Likevel virket det som om kurset var positivt og relevant i forhold til det og selv skulle undervise i emne.

Gruppeintervju: - Det er bra med heftene. - Det er veldig mye å hente. - Jeg har lært veldig mye. - Det blir litt uinteressant for de små ungene tror jeg å vite hva det her er. De har lite kjennskap til og har for liten erfaring i det hele tatt, tror jeg. Men når de begynner å komme opp i mellomtrinnsgruppa kan det med bladene være utfordrende.

Egen undervisning

Av evalueringsskjemaene fremkommer det at ikke alle har fått prøvd ut alle deler av kurset med elever. I besvarelsene har lærerne pekt på at kurset var relevant i forhold til planlegging av undervisningen. Dette kan også leses ut av at de synes at den lokale tilpassingen var bra. Imidlertid kan tilbakemeldinger tyde på at selv om lærerne opplevde dette som positivt, trenger ikke elevene å oppleve det som like positivt. I hvert fall vurderer lærerne elevenes interesse og innsats ikke å være tilsvarende det lærerne opplever for sin del.

Refleksjon i etterkant

I forhold til evalueringen mener de fleste lærerne at kurset har vært relevant med tanke på egen undervisning. Når det går på lærernes opplevelse av elevenes læringsutbytte så var dette mer varierende. Måloppnåelsen i forhold til L97 rapporteres som god. I forhold til å peke på hva som var bra med kurset var det praktiske trukket frem. Den praktiske vinklingen ble ytterligere forsterket ved at det var de selv som måtte være aktive i gjennomføringsdelen. I tillegg ble det pekt på de mange tips og ideer som ble gitt og overførbarheten til deres hverdag.

4.6.3 Diskusjon

Kursets struktur gikk på å rette dette inn mot praktisk handlingskompetanse. Vi mente at ved å bygge kurset opp med en teoretisk-metodisk innledning etterfulgt av en praktisk gjennomføring skulle dette være hensiktsmessig i forhold til det vi anså som lærernes behov. Dette ble også trukket fram i evalueringen ved bl.a kommentarer som lærerne kom med. En lærer betraktet denne måten å jobbe på som avgjørende for sin egen tilegnelse av fagstoffet.

I gjennomføring av lærerkurset kom tidsperspektivet til å spille en mer sentral rolle enn forventet. Det medførte at vi fikk presentere fagstoff og måter å jobbe på, uten at vi fikk anledning til å gå tilstrekkelig inn på dette. For å kompensere på dette forsøkte vi å komme med ytterligere tips og ideer. Gjennom dette og gjennom utdeling av idèhefte følte vi at mye ble tatt opp. Tilbakemelding fra evalueringsskjema var stort sett positiv. Likevel mente flere at for bruk på småskoletrinnet (1. - 4. klasse) måtte noen av ideene gjøres enklere og ikke minst måtte den faglige biten nedtones.

For oss som fagpersoner er det naturlig å fokusere på fagemner og ikke legge tilsvarende vekt på organisatoriske forhold. Organiseringen var blant annet noe som ble påpekt som problematisk i forbindelse med nettopp det å ta med elever ut. Erfaringene med det å være ute var at aktivitetsnivået ble øket og at ulike sider av elevene ble aktivisert. Ulempene var imidlertid av organisatorisk karakter og gikk på forhold som for eksempel bekledning. I tillegg ble det spesielt trukket frem at det var vanskelig å samle elevene om det som skulle skje.

Når det gjaldt de utdelte idèheftene kunne det ut ifra tilbakemeldingene sees på som entydig positive. Likevel ble det påpekt at det var for mange ideer som gjorde at lærerne fikk for mange ting å skulle forholde seg til. Som en av lærerne bemerket så burde bare det som var blitt gjennomgått praktisk inngå i heftene. Det kunne bli for omfattende og vanskelig å forholde seg til.

I etterkant kan det bemerkes at den praktiske vinklingen i kursgjennomføringen virker å oppnådd en hensikt. Tilbakemeldingene tyder på at kurset har gitt et læringsutbytte, men at dette ville vært enda større dersom innholdet hadde vært gjort enklere enn det ble.

5 KONKLUSJONER

Dette prosjektet har gjennom mål, prosess og evaluering tatt sikte på å gi etterutdanning som opplevdes relevant av lærerne som deltok i prosjektet og som førte til fornying av undervisningen. Utgangspunktet var at deltakerne gjennom læreplanarbeid skulle omsette den formelle læreplanen (L97) fra teori til praksis, og da spesielt innenfor områdene sansemotorikk, dans og uteskole (kroppspøving med vekt på friluftsliv og naturfag). En kan konkludere med at en i noen grad har lykket med 'å oppfatte' og 'operasjonalisere' L97, men i liten grad å 'praktisere' L97 som en følge av arbeidet med de forutgående læreplannivåene og de enkelte fagkurs.

Læreplanarbeid

Det er grunn til å anta at undervisningen i kroppspøving i stor grad skjer slik den didaktiske relasjonsmodellen beskriver. De ulike didaktiske kategoriene mål, innhold, rammer, læreforutsetninger, læringsaktiviteter og vurdering står i et innbyrdes forhold, men ingen av de kommer først eller sist, slik målstyringen i L97 forutsetter. Dette åpner for en viss grad av tilfeldighet med hensyn til om undervisningen følger opp intensjonene i den formelle læreplanen. Å bygge etterutdanning på en tolkning av L97's målformuleringer gir innsikt i planen og kan konkretisere behov for faglig oppdatering. Men for å omsette arbeid med en årsplan i emne-, tema- og periodeplaner og opplegg for den enkelte økt, synes det nødvendig med styring gjennom en strukturert framgangsmåte. Det må legges tilrette for at læreren ser en klar sammenheng mellom de ulike plannivåene i praktisering av innholdet i fagkursene i egen undervisning.

Motorikk

Kursets oppbygging rundt 'motoriske elementer' som grunnleggende bevegelser, kroppsbevissthet, sansestimulering og koordinative, fysiske og psykiske egenskaper, synes å være hensiktsmessig med tanke på struktur. Dersom kursdeltakerne ikke har fagutdanning eller at denne er fra noen tid tilbake, er det hensiktsmessig å starte med teori. Deltakerne bør selv gjennom praktisk arbeide få innsikt i hva som kjennetegner gode grunnleggende bevegelser og gjennomgå eksempler på aktiviteter og leker som stimulerer disse. Observasjon, analyse og tiltak vil bygge på teorien og egenaktiviteten. I observasjonsdelen vil det være et alternativ å kunne iaktta barn. Det er avgjørende for videre lærerarbeid at det er utviklet

hensiktsmessig materiell som læreren kan benytte i planlegging og gjennomføring av lærearbeidet.

Dans

Kursets i dans viste at kompetanse om metode samt egen ferdighet i dansene er avgjørende for bruksverdien av etterutdanningskurset. På denne måten kan deltakerne knytte egen ferdighet til metoden som er relevant for egen målgruppe i skolen. Samtidig er kompendium og video fra kurset viktig for at kursdeltakerne skal kunne ivareta og benytte seg av dansene i ettertid. Derimot er det viktig at gjennomføringen av egen undervisning, skjer tidsmessig nært i forhold til gjennomføring av kurset.

Uteskole

I en tidlig fase av prosjektet ble praktisk handlingskompetanse etterspurt og dette kom til å prege kursets innhold. Vi knyttet fagkunnskap nært opp til praktiske situasjoner der et bestemt tema var valgt ut. Selve ferdighetstilegnelsen ble gjennomført etter introduksjonen av tema. I tillegg til at kursdeltakerne ble engasjert og utfordret, ble det også gitt tips og ideer om mulige andre løsninger. Den praktiske vinklingen på kurset virket gunstig i forhold til uteskole og det innhold som vi valgte. Vektlegging av fag og fagkunnskap så ut til å være hensiktsmessig selv om deltakerne hadde kommentarer til omfanget.

Samlet konklusjon

Det eksisterer en utfordring i å få kursdeltakere faktisk til å prøve ut nytt fagstoff og arbeidsmåter i egen undervisning. Deltakerne i dette prosjektet ga klart uttrykk for at dette opplevdes som en terskel på tross av at kursene beskrives som relevant. Grunner kan være manglende tro på egen ferdighet, 'brysomt' å planlegge undervisning som krever nytenkning, opplevelse av tidsklemme i hverdagen, en har undervisningsopplegg som 'fungerer' og lignende. Utgangspunktet for dette prosjektet var blant annet at en hadde registrert at lærere var misfornøyd med kurs de hadde deltatt i. Ut fra erfaringer i dette prosjektet kan det være legalt å spørre om det alltid er innholdet i kurs en er misfornøyd med, eller om det heller er forhold i lærerens hverdag med hensyn til å omsette innholdet i etterutdanning til egen undervisning som forklares med at kurs var lite relevant.

Det synes å være nødvendig med relativ stram styring av læreplanarbeidet fra tolkning av L97 fram til vurdering av planen i ”praksis” og elevenes læring som en del av kursgjennomføring. Det samme gjelder de enkelte fagkurs. Deltakerne trenger en klar føring for utprøving med elever relativt kort tid etter gjennomført kurs. Dette kan skje gjennom forpliktende retningslinjer for deltakelse i etterutdanning eller som pålagte arbeidsmåter og vurderingsgrunnlag i en plan for videreutdanning.

Prosjektet har gitt verdifull innsikt i forhold rundt lærerrollen og mekanismer som er tilstede i hverdagen hos lærerne. Oppfatningen vi hadde i startfasen rundt strategien om egen kursgjennomføring og lærernes utprøving og tilbakemelding av læringsresultat, står fortsatt ved lag. Erfaringene fra prosjektet peker i retning av mer forpliktende strukturer for utprøving og refleksjon hos deltakerne rundt relevans og læringsutbytte hos elevene. Det synes som om organisasjonsnivået må vektlegges i tillegg til det individuelle, for at implementering skal finne sted. I et fou-perspektiv vil det være interessant å vie forhold ved læreplanarbeid og læreren som individ i organisasjonen oppmerksomhet, for å få viten om de mekanismer som fremmer eller hemmer utvikling av lærerrollen og elevenes læring.

Referanser

- Almendingen, S., T. Klepaker og J. Tveita (2003). *Natur og miljøfaget liv laga. En evaluering av natur og miljøfaget etter reform 97*. Høgskolen i Nesna
- Amundsen, L (1993). Aristoteles. I Eriksen, T.B. (1993). *Vestens tenkere*. Bind I side 102-118. Oslo: Aschehoug.
- Bjørnsrud, H. (1995). *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju; perspektiv, relasjoner, og kontekst. I H. Holter og R. Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget
- Børsand, G.H (1993) Rousseau. I Eriksen, T.B. (1993). *Vestens tenkere*. Bind II side 204-221. Oslo: Aschehoug
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill
- Hansen, K. og T. Rønning (1993a). *M87 og kroppsøvingfaget. En kartleggingsundersøkelse i grunnskolene på Helgeland i 1992. Del A*. Høgskolen i Nesna
- Hansen, K. og T. Rønning (1993b). *Behov for etterutdanning i kroppsøving. En kartleggingsundersøkelse i grunnskolene på Helgeland i 1992. Del B*. Høgskolen i Nesna
- Hansen, K. og G.L. Jagtøien (2001). *Aktiv læring. Fagdidaktikk i kroppsøving*. Oslo: Gyldendal
- Holmen, S.L (2003). Uteskole en arbeidsmåte. *Kroppsøving 3/2003*
- Jacobsen, E.B. m.fl. (2001). *L97 og kroppsøvingfaget – Fra blå praktbok til grå hverdag?* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Rapport 3/2001
- Jagtøien, G.L. og K. Hansen (2000). *I bevegelse. Sansemotorikk- leik – observasjon*. Oslo: Gyldendal
- Jordet, A.N. (2002). *Lutvann-undersøkelsen. En case studie om uteskolens didaktikk*. Høgskolen i Hedemark. Rapport 10/2002
- Jordet, A.N. (2003). Uteskole en didaktikk. *Kroppsøving 3/2003*
- Kirke- og undervisningsdep. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Oslo: Dep
- Kirke- utdannings- og forskningsdep. (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. St.meld. nr 29. Oslo: Dep
- Kirke- utdannings- og forskningsdep. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Dep

- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lyngsnes, K. og M. Rismark (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, A. & Misund, S.S. (1996) *Jeg vil mestre*. Oslo: Sebu forlag
- Paulsen, B. (1997). *Temaarbeid på småskoletrinnet*. Trondheim: Dronning Mauds Minne
Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Simons, H. (1992). Towards Professional Schools. The State of the Art of Schoolbased
Evaluation. I Ålvik, T. (red.). *Theory and Practice of Scholl-based Evaluation: A
Research Perspective*. Lillehammer: Oppland Distriktshøgskole
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv. Skolevurdering i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Karakteristiske trekk hos 6-åringer

Fysisk:

I 6-årsalderen skjer det gjerne en liten vekstspurt sammen med at barnet forlater sin karakteristiske lubne småbarnsform. Hodet blir mindre i forhold til resten av kroppen og armer og bein vokser, kroppen blir mer langlemmet og hengslet. Barnet trenger en periode for å tilpasse motorikken til lavere tyngdepunkt og lengre armer og bein. Alderen karakteriseres derfor av stort behov for å være i bevegelse og det er tilsvarende vanskelig å sitte stille. Også muskler og bindevev skal tilpasses de nye kroppsdimensjonene og dette utløser behov for å strekke kroppen både i aktivitet og hvile. Bevegelsene er derfor noe uryddige, men et lavere tyngdepunkt, stor motorisk aktivitet og en stadig sterkere kropp, gjør at barnet etter hvert får god kontroll over bevegelsene.

Bevegelser:

6-åringen behersker fotavvikling fra hæl til tå i gang, løp og hopp. Barnet kan stå ubesværet på en fot og på tærne. Dette gir god flyt i bevegelsene og i overganger mellom løp og hopp. Det kan gjøre fjærende svikthopp, hinke vekselvis på høyre og venstre fot og hoppe lengde med tilløp. Barnet kan også hoppe tau og hoppe høyde med tilløp. Det går stort sett greit både å kaste og ta imot når barnet står i ro, men det er enda litt vanskelig å gjøre bevegelsene samtidig som en løper. Hoppe tau kan mange klare i denne alderen, men det er enda vanskelig å sveive selv samtidig som en hopper. 6-åringen er i stand til å bruke hendene både variert og nyansert slik voksne gjør og kan bruke hendene asymmetrisk.

Sanser:

6-åringen utvikler særlig den visuelle sans. Barnet blir i stand til både å oppfatte detaljer og å samordne mange synsbilder til en helhetsoppfatning. Det kan skjelne mellom symboler og skjønne hva de betyr. Det kan også bevege blikket sikkert og jevnt fra side til side, noe som er avgjørende for å kunne følge en tekst når det leser. Også den visuelle orienteringsevnen utvikles og gjennom kinestetisk sans forstår barnet høyre og venstre på seg selv.

6-åringen blir stadig mer avansert i bruk av sansene. Barnet interesserer seg stadig mer for form, størrelse, farger og retningsforhold i egen aktivitet eller når det iakttar omverdenen. Det kjenner til egen kropp og hvordan den fungerer og skjønner betydningen av begreper som forteller om kroppens egen stilling og forholdet til omgivelsene. Barnet holder også rede på hva som er høyre og venstre side, at det er to kroppsdelene som samarbeider, men som også kan fungere hver for seg.

Kognitivt:

6-åringen ser gjerne verden ut fra seg selv og oppleves derfor som egosentrisk. Barnet har lyst til å prøve ut evner, anlegg og muligheter. Det søker derfor situasjoner som er trygge ved at de likner på tidligere opplevelser, men like viktig er det at de gir nye utfordringer. Fysiske lek og utfoldelse har derfor fortsatt stor betydning også for barnets kognitive utvikling. 6-åringen blir etter hvert mindre preget av egosentrisk tenkning og går tydelig fra et stadium hvor det ikke kunne skille mellom seg selv og begivenheter utenfor, til en mer gjensidig tenkemåte. Det begynner også å tenke uavhengig av motoriske handlinger, men persepsjon og forestillinger bygger på tidligere praktisk motorisk erfaring som har gitt innhold til begreper og oppfatninger.

Emosjonelt:

Etter som barnet utvikler seg motorisk, kognitivt og sosialt utvikles det en mer fornuftsmessig kontroll over den emosjonelle atferden. 6-åringen har etter hvert lært seg å kontrollere følelsesreaksjonene ut fra hvordan andre i miljøet reagerer. Men det hender at situasjoner utløser så kraftige emosjoner at den fysiologiske reaksjonen ikke lar seg kontrollere av fornuften. Reaksjonsmåten blir da voldsom og urasjonell. Den emosjonelle utviklingen hos 6-åringene karakteriseres av at barnet er følelsesmessig ustabil. Det svinger mellom gråt og latter, sinne og glede. Dette må sees i sammenheng med den øvrige utviklingen hvor barnet befinner seg i skillet mellom det å være stor eller liten, og avhengig eller uavhengig av de voksne.

Sosialt:

I 6-årsalderen begynner barn å leke litt sammen ved å samhandle. Leken foregår i grupper på to eller kanskje tre, og må fungere godt før flere tas med. Det er fremdeles interessen for lekemateriellet som styrer gruppedannelsene. Den økende samhandlingen gir viktige sosiale erfaringer ved at barnet utvikler interesse for andres reaksjoner. Det begynner selv å vise følelser som medlidenhet og ømhet, og interessen for å leke sammen med andre barn tiltar. Dette fører igjen til at barna begynner å diskutere forhold som rekkefølge og regler. Barnet begynner å forstå regler og kan følge dem. Dette gir mulighet for enkle konkurranser hvor språket er et viktig verktøy. Men barn i denne alderen liker ikke å tape, og tap kan føre til at reglene endres i eget favør. 6-åringen gjennomlever en fysisk vekstspurt og tilhørende motorisk uro som kan gi seg utslag i voldsom leik. Barnet står ved et skille i utviklingen som gjør det sosialt og følelsesmessig labilt, og tilstanden betegnes gjerne som seksårskrisen. Barnet verdsetter gruppeleiker, men er labil følelsesmessig og har ofte problemer med samværet med andre barn. Det kritiserer andre, er følsom for kritikk mot seg selv og trekker seg gjerne unna leikegruppen.

Lagspill forutsetter at barnet forstår både sin egen og andres rolle, det at noen vinner og noen taper. Uten en slik forståelse blir det lett kaos, og manglende rolleforståelse fører gjerne til at barnet helst vil spille både med og mot seg selv. Barnet er ikke intellektuelt moden for lagspill.

Felles lærestoff kroppøving 1. klasse

Hovedområde 1.-4. klasse	Mål 1.-4. klasse	Hovedmomenter/Emner 1. klasse/årstrinn	Samordning med andre fag 1. klasse/årstrinn
Sanse- motorikk	-Automatisere grunnleggende bevegelser. -Utvikle god koordinasjon.	-Ferdes i allsidig og variert bevegelsesmiljø. -Utvikle kontroll over grunnleggende bevegelser. -Bli trygg i vann.	Daglig bruk av grunnleggende bevegelser som del av arbeidsmåtene og krav om leik i skolehverdagen.
Eg og dei andre	-Få kunnskap om kroppen. -Bli trygg på seg selv og andre i fysisk aktivitet.	-Daglig samvær og samhandling i ulike typer fysisk aktivitet. -Gjennom lek og annen fysisk aktivitet godta seg selv og andre.	<i>Natur- og miljøfag:</i> Hvordan de fem sansene er knyttet til ulike kroppsdelene. Sansestimulering. <i>KRL:</i> Regler – rett og galt. <i>KH:</i> Bygge miljøer, skulptur.
Leik-kultur	-Utvikle positivt selvbilde. -Lære leiker.	-Bli gode lekekamerater gjennom lek og fysisk aktivitet. -Være kreativ og oppleve bevegelsesglede gjennom utprøving av egen bevegelsesevne. -Fantasilek og rollelek som gir bevegelseserfaring.	<i>Musikk:</i> Sangleker <i>Norsk:</i> Sangleker. <i>Matematikk:</i> Gjennom lek eksperimentere med former, figurer, mønstre. Lage og følge regler i lek og spill. <i>Norsk:</i> Delta i rollelek.
Nærmiljø og natur	-Utvikle kreativitet og glede ved å være i og utforske naturen. -Bli kjent med og lære å ta vare på nærmiljøet. -Føle seg som del av naturen.	-Ta seg fram i natur og nærmiljø på ulike underlag. -Bruke skolens nærområde eller et annet bestemt område til lek og fysisk aktivitet. - Lokal trafikk-kunnskap. -Om mulig få erfaring med ski og skeiser.	<i>Matematikk:</i> Gjennom lek og praktiske aktiviteter får erfaring med ulike størrelser som lengde, rom, areal. <i>Samfunnsfag:</i> Bruke naturen og greie ut om landskapsformer som ås, skog slette. <i>Natur- og miljøfag:</i> Utforske naturen. Obs. noen dyr og planter i nærmiljøet. <i>Samfunnsfag:</i> Oppøve sikkerhet i trafikken

Observasjonsgrunnlag

Gå

God funksjon:	Beveger seg med krysset armsving og rotasjon i ryggspylen. Beina settes rett under hoften uten at kroppen vagger sidelengs. Setter hælens ytterside først i underlaget, ruller over hele foten og avvikler over stortåen.
Mindre god funksjon:	Vrir beina innover eller utover. Går med vagging til sidene. Setter foten tung ned uten fotavvikling fra hæl til tå. Tar seg fram ved samtidig bevegelse av samme sides arm og bein, eller med armer som holdes langs siden uten bevegelse.
Tilrettelagt oppgave:	På tur hvor to går sammen og dermed gir mulighet for fokus og observasjon. Gå på ulike underlag.

Løpe

God funksjon:	Rotasjon i ryggspylen. Ledige bevegelser i hofte, rygg og skuldre. Føttene peker framover med tydelig fotavvikling.
Mindre god funksjon:	Anspent og stiv i overkroppen. Ikke rotasjon i ryggspylen. Ikke svevfase. Trippende små skritt. Setter foten tung ned uten fotavvikling fra hæl til tå. Samtidig bevegelse av samme sides arm og bein.
Tilrettelagt oppgave:	Løpeleiker over så lang tid at eventuelle spenninger i kroppen avtar.

Hoppe

God funksjon:	Satser med rytmisk sving med armene, litt bøy og deretter strekning i hofte-, kne- og ankelledd. Leddene er strake i svevet. Landingen skjer med svikt og bøyning i ankel-, kne- og hofteledd. I sammenhengende hopp gjør frekvensen at leddene er litt bøyd i svevet.
Mindre god funksjon:	Dårlig strekning i ankelleddet. Beholder bøy i beinas ledd i svevet. Lander tungt på flat fot og med lite eller ingen svikt.
Tilrettelagt oppgave:	Leiker hvor hinke på ett bein og hoppe på samlede bein er del av bevegelsesmønsteret.

Klatre

God funksjon:	Krysset bevegelsesmønster med armer og bein. God kontroll over stadig endring av bevegelsene i armer og bein.
Mindre god funksjon:	Bruker ikke krysset bevegelsesmønster. Takler ikke endring i bevegelsesutslag med armer og bein og endringer i klatreretning.
Tilrettelagt oppgave:	Klatre i ribbevegg eller aller helst i trær eller apparater som ikke inviterer til stereotyp bevegelser.

Sparke

God funksjon:	God balanse på standfot og bevegelse som starter i hofteledd og går gjennom kneledd og ut i foten (sentralbevegelse). Kunne sparke som del av løpebevegelse uten å stoppe opp først. Sparke med tilpasset kraft og riktig retning.
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mindre god funksjon.

Tilrettelagt oppgave:

Dårlig balanse på standfot. Sparker med strakt bein. Må stoppe løpebevegelsen før sparket. Ikke avpasset kraft og riktig retning. Sparke ball mot mål med tilløp eller spille enkel fotball.

Leker og aktiviteter

Å løpe

Å løpe er en videreføring av å gå. Å løpe har stor betydning for utvikling av strekke- og bøyemuskulatur, krever styrke i beinmuskulaturen, krever og videreutvikler balanse og evne til motorisk planlegging.

1. Løpe på forskjellige måter; hurtig, langsomt, tungt, lett, med lange skritt, med museskritt, osv.
2. To sammen. A finner på ulike måter å løpe på, B hermer.
3. Løpe over ulike hindringer på golvet som erteposer, matter, hverandre, benker. osv.
4. Løpe i sikksakkløyper hvor ungene selv står som påler.
5. Løpe på tjukkasen.
6. Løpe med stive armer.
7. Løpe med knærne sammen eller langt fra hverandre.
8. Løpe på huk.
9. Løpe uten at det blir noen bråstopp - "flyte av gårde". Løpe med bråstopp på signal. Løpe ute i skolegården, rundt skolen eller bruke ulike jage/fangeleiker som "Sura", "Kom alle mine kyllinger", "Slå på ringen". Løpe ute i ulendt terreng, nedoverbakke og oppoverbakke.

Å hoppe og lande

Det er flere måter å hoppe på. En kan satse på begge bein og på ett bein, og med fart og uten fart. Å hoppe påvirker strekke- og bøyemuskulatur og krever samordning av ulike deler av kroppen. Er med på å utvikle evnen til å svikte, dempe et støt.

1. To sammen. Finne ulike måter å hoppe på. A starter, B hermer.
2. To sammen. Lage hinder for hverandre med egen kropp som den andre må hoppe over. Husk at det skal være mulig.
3. Ta sats og land stå stille du kan, så hardt du kan.
4. Sett ut gymnastikkbenker, eller legg ut rockeringer, eller legg ut erteposer eller ev. andre småredskaper som det går an å hoppe over.
 - a) Klassen løper omkring i salen. På signal må de stoppe ved de apparatene som er satt ut og hoppe på mange måter over. På signal er det løping igjen.
 - b) Klassen løper omkring og hver gang de kommer til et apparat må de gjøre et hopp over.
5. Hoppe med sats på begge bein fra side til side over benk, tau eller strek.
6. Hinke på et bein en gitt avstand. Husk også på det andre.
7. Hinke fra side til side over et tau som er lagt på golvet. Kan økes til benk.
8. Stå på kasse. Start med ganske lav høyde. hopp ned og tenk på "myk" landing.

Å klatre

Å klatre påvirker evnen til diagonalt arbeid og styrker muskulatur i armer, bein, rygg og mage. Det krever også samordning av bein og armer i ulike posisjoner som kroppen kan komme i på en "klatretur".

1. Klatre opp ribbeveggen og skli på benk ned.
2. Klatre opp og ned ribbeveggen langsomt og hurtig.
3. Grupper på fem -seks lager klatreløyper for hverandre med egne kropper.

Observasjonsskjema**Grunnleggende bevegelser**

Lærer vil vite mer om hvor de enkelte elever og dermed klassen som helhet, befinner seg på skalaen i forhold til “normal” når det gjelder grunnleggende bevegelser.

Fokus: Åle, rulle, løpe, hoppe, klatre, kaste, sparke.

Aktivitet: Lag ei løype eller aktivitetstilgjengelig med aktiviteter hvor ungene kan:

- Åle under lavt tau eller tryllesnor
- Rulle forlengs
- Løpe, satse og lande
- Klatre opp ribbeveggen, skli ned på benk
- Kaste på blink med ertepose
- Sparke mål med fotball i et lite mål

Organisering: Klassen observeres i fri aktivitet i gym.salen i et aktivitetstilgjengelig som er satt opp på forhånd, eller valgt ut på forhånd ute, hvis det går an. Ungene bør være kjent med de aktivitetene det observeres ut fra.

Metode: Gradert aktivitetsskjema. Grad av mestring blir notert f.eks. ved å bruke plusstegn (+) eller spørsmålsteget (?).

Klasse: _____ Tid: _____ Observatør: _____							
Aktivitet/ Navn	Løpe	Hoppe	Kaste	Rulle	Klatre	Åle	Sparke

Undervisningsopplegg for ”Uteskole”.

Kort om bakgrunnen

Vi kan vel alle være enige om at barn har en oppjaget og oppsplittet hverdag og mange er såkalt ”stresset”. Vi tror at barn har behov for naturopplevelse. Derfor vil uteskole være et godt alternativ til turer med foreldre eller besteforeldre. Vi mener at barn trenger fysisk aktivitet og i tillegg opplevelse av dyr og planter.

Stillhet i naturen eller opplevelse av naturens storhet er også en faktor i seg selv. Vi trenger ikke nødvendigvis å fortelle barn om verdien av dyr og natur men vi mener det er viktig at de får oppleve den med alle sanser de har, sammen med voksne. På denne måten blir jo også fysisk utfoldelse et resultat av denne gleden. Vi gir barna positive egenopplevelser og dette er med på senere å danne grunnlag for barn holdninger til naturen.

NATURSTI - SANSELØYPE

Som forslag til tiltak vil vi presentere en sanseløype. Med sanseløype menes en bestemt løype med innlagte oppgaver som går ut på å se, lukte, smake, føle, og høre. Vi bruker altså hørselssansen, synssansen, smakssansen, luktesansen og følesansen.

For å forsterke / bedre utbyttet av en sans har det vist seg gunstig å sjalte ut dominerende sanser (hører etter hvert bedre når visuelle sans kuttes ut).

Oppgavene våre er av generell art og kan med små endringer passe barn på de ulike alderstrinnene.

Det er vel viktig å legge sanseløypa inntil ”skogen vår” som barna kjenner fra tidligere turer. Vi bør bestrebe så langt det lar seg gjøre å bruke naturmaterialer.

Post 1 Luktesansen

Elevene får bind for øynene / lukker øynene og skal gjette hva de får å lukte på. Eksempel på oppgaver å bestemme ved hjelp av luktesansen mose, sopp, bær, osv. Vi kan også bruke blad eller/og knoper fra trær av eksempelvis rogn , hegg, furu, selje osv.

Oppgaven er deretter å finne fram til de riktige artene.

Post 2 Synsansen (visuell-)

Elevene får observere et avgrenset område i f.eks 3 minutter. De skal deretter fortelle hvilke gjenstander som normalt sett ikke hører til ute i naturen.

- dette kan varieres med at de ser etter bestemte gjenstander.
- svare på spørsmål som f.eks finnes det en rød yoghurtboks der.
- hvor mange ting begynner på bokstaven A på området ?

Post 3 Hørselssansen (auditiv-)

Elevene får høre ulike lyder av ulike gjenstander og lyder fra naturen. De skal deretter bestemme hva de ulike lydene er. Her kan en gjøre dette avansert ved å benytte ulike lyder fra naturen som fuglesang eller dyrelyder, men også vindsus eller andre lyder kan være aktuelle.

Post 4 Følesansen (taktil-)

Elevene får uten å se, kjenne ned i ulike poser for å finne ut hva som finnes i de ulike posene. Øynene lukkes eller eleven får bind for øynene. Bestemmelse av gjenstandene skjer ved å føle på dem med fingrene. Eksempelvis kan det benyttes et stykke bark eller del av trestamme. Etter å ha følt på eksempelvis trestykke skal eleven ved å ta på trestammene i nærheten og finn ut hva slags tre det er.

Post 5 Smakssansen

Elevene får uten å se, smake på ulike ting som er søtt, surt, salt osv. Eleven lukker øynene eller får bind for øynene, deretter får de smake og skal bestemme hva det er. Etter å ha smakt på flere ting skal de fortelle hva de synes best om.

For å gjøre dette vanskeligere kan en i tillegg til å blokkere synssansen stenge av luktesansen (ved hjelp av nesklype). Klarer elevene å bestemme det nå?

Post 6 Balansering

Eleven skal balansere over en liggende stokk / tau som er bundet mellom to tre. Det kan være tilgjengelige hjelpemidler (lærer, reveromper e.l.).

- neste gang, men nå uten hjelpemidler,
- en ny utfordring er å gjøre dette baklengs,
- deretter kan utfordringen være med øynene lukket / bind for øynene,

Gjennomføring

La oss si dere er 30 elever. Vi deler elevene inn i grupper. Hver gruppe går til sin post.

Deretter får alle elevene utdelt et kort der det er avbildet en tegning av de ulike sansene, som de skal få et klipp på for hver post de er innom. Altså: seks klipp til sammen.

Hensikten med denne løypen er da at elevene skal få bruke sine ulike sanser i ulike sammenhenger.

Deretter kan dere ta en skikkelig matpause med bål og matlaging og videre sosialt samvær.

Kartlegging av lærerkompetanse

Skole (navn): _____

Kjønn og alder: _____/____ år

Utdanning generelt:

Utdanning i kroppsøving: _____

Utdanning/kurs i kroppsøving etter L97 _____

Kurs/kompetanse i: Lek og motorikk _____

Dans _____

Friluftsliv/utfag _____

Omfang undervisning i kroppøving inneværende skoleår mht. klassetrinn og timetall:

Omfang undervisning i andre fag inneværende skoleår mht. klassetrinn og timetall:

Undervisningserfaring (år) i kroppsøving på barnetrinnet: _____

Undervisningserfaring (år) i kroppsøving på mellomtrinnet: _____

Undervisningserfaring (år) i kroppsøving på ungdomstrinnet: _____

Evalueringskjema

Nedenfor følger spørsmål knyttet til gjennomføringen av etterutdanningen. Utfylling av evaluerings-skjema må gjøres etter hvert som tiltakene er gjennomført. Spørsmål 2 – 4 merker du av i hvor stor grad du er enig i påstandene på en skala fra en til fem. Dersom du f.eks. er helt uenig setter du en ring rundt ett-tallet, og dersom du er helt enig setter du en ring rundt femtallet. Hvis du har kommentarer som vil utfylle svaret, vil det være av stor betydning og gi verdifulle tilleggsopplysninger (kan også benytte baksiden). Vi takker for hjelpen.

1 BAKGRUNNSDATA

- a) Kjønn..... Alder.....
- b) Skoleslag (fådelte/udelte – klassetrinn).....
- c) Utdanning – kurs – vurdering av egen forhåndskompetanse i emnet.

.....

		UENIG			ENIG	
2	UTBYTTE AV KURSET (fylles ut etter kurset)					
a)	Kurset bidro til å øke min kunnskap om temaet	1	2	3	4	5
b)	Mine praktiske ferdigheter ble bedre	1	2	3	4	5
c)	Kurset opplevdes bra med tanke på å skulle undervise i emnet	1	2	3	4	5

Kommentar:

.....

3 EGEN UNDERVISNING (fylles ut etter egen undervisning)

a)	Kurset var relevant mht planlegging av undervisningen	1	2	3	4	5
b)	Den lokale tilpassingen var bra	1	2	3	4	5
c)	Elevenes interesse og innsats var bra	1	2	3	4	5

Kommentar:

.....

4 REFLEKSJON I ETTERKANT (fylles ut etter egen undervisning)

a)	Kurset har vært relevant mht egen undervisning	1	2	3	4	5
b)	Elevenes læringsutbytte har vært stor	1	2	3	4	5
c)	Kurset har gitt god måloppnåelse i forhold til L97	1	2	3	4	5
d)	Hva var bra i kurset?					

Kommentar:

.....

.....

- e) Hva kunne vært annerledes?

Kommentar:

.....

Til lærere 1.-4. klasse og SFO

Hei dere

På møtet onsdag 3. des ønsker vi å samtale og høre deres meninger om de emner og kurs som er gjennomført i 2003-04.

Som en hjelp for å huske og bearbeide det som kommer ut av møtet, ønsker vi å ta opp på bånd det vi prater om. Vi tror dette er bedre enn at noen skal sitte å notere og spørre om igjen... Opptaket skal selvfølgelig behandles konfidensielt og slettes etter bruk, og ev. bruk av innholdet i rapporten vår være anonymt. Videre vil dere få rapporten til gjennomsyn før den ferdigstilles, slik at utsagn og meninger kan korrigeres. Dersom noen har motforestillinger angående opptak lar vi det være. Håper dette er greit?

Om gjennomføring av kursene

Kort sagt vår våre tanker om etterutdanningen at ved å ta utgangspunkt i L97 og lage planer, ville behov for mer kunnskap og ferdigheter melde seg. Vi ønsker derfor å samtale om hvor 'lur' en slik strategi egentlig er.

Videre tenkte vi at utprøving av lærestoffet med elever underveis ville danne god basis for å mene om kursenes innhold var relevant. Og at materiellet som var laget kunne være nyttig i ettertid når undervisning skal planlegges.

Vi har satt opp noen stikkord som utgangspunkt for samtale rundt disse forholdene.

Læreplanarbeid

Nytte av å lage lokal årsplan?

- Bli kjent med emnene i L97
- Prioritere ut fra egne forutsetninger og skolens muligheter
- Avdekke egne behov for etterutdanning
- Se muligheter for tverrfaglig arbeid
- Grunnlag for tema- og prosjektarbeid
- Utgangspunkt for disp. av tid for 'frie aktiviteter' og 'skolens og elevenes valg'
- Samarbeid mellom klassetrinn
- Lage en 'skolens' plan
- Nytte av andres planer året etter
- Andre måter å lage plan på

Behov for emneplaner?

- Utgangspunkt for struktur i undervisningen
- Sikre at emner kommer med
- Sikre progresjon
- Utgangspunkt for tverrfaglig arbeid
- Utgangspunkt for periode-, uke- og timeplaner

Motorikk

Teoridelen:

- Behov for/hensiktsmessig å starte med forelesning om motorisk utvikling
- Passende omfang på teoridelen om motorisk utvikling

Praktisk del:

- Se på elever eller selv prøve ut gjennom egenaktivitet
- Kjennskap til hva som er gode grunnleggende bevegelser (gå, hoppe, kaste osv)
- Nytte av å iaktta elever for å kunne observere og vurdere
- Nyttig med egenaktivitet for å få kjennskap til/oversikt over fagstoffet

Egen undervisning:

- Prøvd ut fagstoff
- Relevant stoff
- Elevenes læringsutbytte
- Nytte av kompendier
- Velge/tilpasse til egen undervisning
- Behov for forslag til /eksempler på emneplaner

Dans

Dansedelen av prosjektet, ble gjennomført i løpet av to kursdager. I kursene ble det gjennomgått danser, samt diskutert metodikk for gjennomføring av disse. I forbindelse med dette ble det utdelt materiale som skulle hjelpe dere i selve gjennomføringen. Med bakgrunn i dette, ønskes følgende momenter belyst;

Praktisk del

- Progresjon / nivå, i forhold til egen ferdighet
- Metodikk, muntlig og praktisk gjennomgang
- Valg av danser (også omfang)
- Betydning av egen mestring, før gjennomføring

Egen undervisning

- Tilpassning til egen undervisning:
 - var metodikken som ble presentert i kurset overførbar
 - var valg av danser hensiktsmessig i forhold til egen målgruppe
- Elevenes læringsutbytte
- Trivsel
- Dansekvalitet
- Rekkevidde (hvor mange mestret opplegget)
 - Behovet for utdelt materiale
- Behovet for video
- Behovet for musikk
- Behovet for kompendium
 - Behovet for repetisjon (2. kursdag...)
 - Behovet for samarbeid med andre lærere

I tillegg ønskes svar på momenter dere savnet, eller ting som kunne vært gjort annerledes.

Uteskole

Teoridelen:

- Passende omfang på teorien knyttet opp mot fagstoff

Praktisk del

- Utgangspunktet for gjennomføringen i forhold til egen ferdighet
- Måten den praktiske gjennomgangen ble gjennomført på
- Handlingskompetansen i forhold til valgte aktiviteter
- Andre emner som burde vært prioritert
- Tidsmessig plassering av kursdagene

Egen undervisning

- Tilpassning til egen undervisning,
 - var ideene og aktivitetene som ble presentert i kurset overførbar,
 - Elevenes læringsutbytte
 - engasjement
 - tilegning av fagkunnskap
 - Bruk for utdelte idehefter og stensiler
 - Behovet for samarbeid med andre lærere
-

Vidar Hammer Brattli, f. 1971, høskolelektor i kroppsøving ved Høgskolen i Nesna. E-post: vb@hinesna.no

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

Trygve Megaard, f. 1967, høskolelektor i naturfag ved Høgskolen i Nesna.

Stig Nygård, f. 1971, høskolelektor i idrett ved høgskolen i Nesna. Relevante undervisnings- og forskningsoppgaver: Undervisning og kurslederfunksjon for Dans 1, 30 stp. FoU arbeid innenfor temaet dans og didaktikk. E-post: sin@hinesna.no

Magne Johan Steiro, f. 1957, høskolelektor i idrett ved høgskolen i Nesna. E-post: ms@hinesna.no