

**Magne Espeland, Trond Egil Arnesen, Ingrid A. Grønsdal,
Asle Holthe, Kjetil Sømoe, Hege Wergedahl og Helga Aadland**

Skolefagsundersøkelsen 2011

Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule

HSH-rapport 2013/7

Magne Espeland, Trond Egil Arnesen, Ingrid A. Grønsdal,
Asle Holthe, Kjetil Sømoe, Hege Wergedahl og Helga Aadland

Skolefagsundersøkelsen 2011

Praktiske og estetiske fag på
barnesteget i norsk grunnskule

HSH-rapport 2013/7



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

2013

HSH-rapport 2013/7
ISBN 978-82-90909-15-9 (trykt)

Omslagslayout: Terje Rudi, HSH
Trykk: A1 Grafisk Idé

Publisert av:
Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 Stord
www.hsh.no

For bestilling: postmottak@hsh.no

Copyright © Magne Espeland, Trond Egil Arnesen, Ingrid A. Grønsdal,
Asle Holthe, Kjetil Sømoe, Hege Wergedahl og Helga Aadland, 2013

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og
fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med
KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Innhold

Kap.1 Metode eller danningsfag? Lærarperspektiv på praktiske og estetiske fag på barnesteget	5
1.0 Innleiing og bakgrunn	6
2.0. Praktiske og estetiske fag på barnesteget- ei gløymd faggruppe?.....	6
3.0 Metode.....	8
3.1 Skolefagsundersøkelsen 2011	8
3.2 Informantgruppa	10
3.3 Kjønnskilnader i informantgruppa	12
4.0. Resultat frå fellesdelen.....	12
4.1 Haldningar til praktiske og estetiske fag.....	12
5.2 Praktiske og estetiske fag som metodefag.....	16
5.3 Kjønnskilnader.....	20
6.0 Internasjonal forskning om bruk av PE-fag som metode i andre fag	21
7.0 Kvalitetsspørsmålet.....	23
Referansar	25
Kap. 2 Kroppsøving på barnesteget- vektlegging av leik og rørslegde	29
1.0 Innleiing.....	30
2.0 Metode.....	30
3.0 Bakgrunn	31
3.1 Kjønn.....	31
3.2 Utdanning	32
3.3 Alder, erfaring og undervisning	33
3.4 Eigenvurdert kompetanse	35
4.0 Rammefaktorar	36
4.1 Tilgang til arenaer og utstyr.....	36
4.2 Hovudlærer for kroppsøving.....	37
4.3 Fordeling av kroppsøvingundervisning	38
4.4 Foreldreengasjement i faget.....	40
5.0 Fagsyn kroppsøving	40
6.0 Organiserings- og arbeidsformer	42
6.1 Kjenneteikn på kroppsøvingundervisninga på barnesteget.....	45
7.0 Undervisningstid i ulike aktivitetar.....	47
7.2 Tid brukt til friluftsliv og uteskule.....	49
7.3 Oppnåing av kompetansemål i symjing.....	51
7.4 Oppsummering av aktivitetsprioriteringar	52
8.0 Oppleving av læreplanen	53
8.1 Planarbeid	53
8.2 Vurdering av læreplan	54
9.0 Grunnleggande dugleikar og IKT i faget	56
10.0 Prioriteringar for framtida	59
11.0 Oppsummerande kommentar	60
Referansar	66

Kap. 3 Kunst og håndverk i barne-skolen- et fag i oppløsning?	69
1.0 Innledning	70
1.2 Utformingen av kunst- og håndverkdelen av spørreundersøkelsen	70
2.0 Frekvensbaserte funn	73
2.1 Respondentenes kjønn, alder, utdanning og praksiserfaring.....	73
2.2 Rammefaktorer – organisering, undervisningstimer, gruppestørrelse og utstyr.....	74
2.3 Selvfølt kompetanse og elevaktivitet	77
2.4 Lærernes holdninger til LK-06.....	81
2.5 Undervisningsmetoder	83
2.6 Bruk av IKT	83
3.0 Faktoranalyser og korrelasjoner	85
3.1 Faktoranalyser	85
3.2 Korrelasjoner	89
4.0 Oppsummering og drøfting	93
Referanser	100
Vedlegg 1: Kommentarer fra respondentene	101
Kap. 4 Mat og helse på barnetrinnet – praktisk, men ennå ikke kreativt	104
1.0 Innledning	105
2.0 Frekvensbaserte funn	105
2.1 Undervisningserfaring/bakgrunn.....	106
2.2 Praktisk kompetanse	108
2.3 Rammebetingelser.....	112
2.4 Organiseringsformer	113
2.5 Innhold og aktiviteter i faget	118
2.6 IKT i faget	120
2.7 Oppfatninger og fagsyn/praksisteori.....	121
3.0 Oppsummering	125
Referanser	126
Kap. 5 Musikkfaget på barnesteget- eit redusert musikkfag?	127
1.0 Innleiing	128
2.0 Frekvensbaserte funn	129
2.1 Undervisningserfaring og utdanningsbakgrunn	129
2.2 Praktisk kompetanse	130
2.3 Rammevilkår	137
2.4 Organiseringsformer - ytre og indre	140
2.5 Innhold, aktivitetar og arbeidsformer i faget	144
2.6 IKT i musikkfaget.....	151
2.7 Oppfatningar og fagsyn	156
3.0 Oppsummerande drøfting	159
Referansar	163
Tabell-liste	164
Figurliste	165

Aadland, H., Arnesen, T. A., Espeland M., Grønsdal, I. A
Sømoe, K.:

Kap.1
Metode eller danningsfag?
Lærarperspektiv på praktiske og
estetiske fag på barnesteget

1.0 Innleiing og bakgrunn

Skolefagsundersøkelsen 2011 er ei vidareføring av arbeidet som vart starta med gjennomføringa av Skolefagsundersøkelsen 2009, som var knytt til forskingsprosjektet ”Utdanning, fag og teknologi”. Dette prosjektet var finansiert av Norges forskingsråd og hadde ei nasjonal survey undersøking som hovudelement i arbeidet. Hovudrapporten vart utforma av ei tverrfagleg forskargruppe der også praktiske og estetiske fag var sterkt representerte (Vavik m.fl., 2010). Det tverrfaglege samarbeidet som oppstod gjennom førebuing og gjennomføring av denne undersøkinga er vidareført i arbeidet med Skolefagsundersøkelsen 2011. Denne gongen er temaet situasjonen for praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule. Nærare bestemt skulefaga kroppsøving, kunst og handverk, mat og helse og musikk (PE-fag), slik den blir opplevd av praktiserande lærarar. Forskargruppa som står bak denne rapporten er samansett av lærarutdannarar og fagdidaktikarar innan skulefaga kroppsøving, kunst og handverk, mat og helse og musikk. I første del av rapporten fokuserer me på det som er felles for dei praktiske og estetiske faga medan andre del består av fagrapportar frå faga. Metodiske spørsmål er gjort greie for og drøfta i kapittel 1 i rapporten.

2.0. Praktiske og estetiske fag på barnesteget- ei gløymd faggruppe?

Den norske grunnskulen har fått auka merksemd dei siste åra, frå politikarar så vel som frå media. Kravet om at norske elevar skal prestera godt og hevda seg internasjonalt i fag som norsk, matematikk, naturfag og engelsk er blitt høglydt sett fram, og skuleverket kjenner prestasjonspresset.

Dei praktiske og estetiske faga er mindre omtalte og har lenge hatt eit langt svakare lys på seg. Skulefaga kunst og handverk, musikk, kroppsøving og mat og helse har vore lite omtalte i rapportar og oversikter som viser kva for nivå og resultat skuleverket oppnår. Foreldre og andre som frekventerer skulerommet møter likevel desse faga ofte, i form av turar og ekskursjonar, konsertar, utstillingar og framsyningar, og i form av ulike ting elevane tek med seg heim. Men få spør om kva for vilkår desse faga har, og om skuleverket ser på dei praktiske og estetiske faga berre som metode for noko anna, eller om dei har ein posisjon som fag på eigne premiss som gir elevane ei kvalitetsorientert praktisk og estetisk danning.

I grunnskulen slik denne er utforma etter Læreplanen frå 2006 (LK06) utgjer PE-faga samla ca. ein fjerdedel av grunnskulen sitt samla timetal. Dette er uttrykk for ein klar politisk intensjon om at desse faga skal spela ei viktig rolle i nasjonal opplærings- og danningverksemd for barn og unge. Denne intensjonen har vore og er tydeleg i læreplanverka sidan starten av det norske utdanningsprosjektet. Rett nok finn ein små men klare endringar mellom dei to siste læreplanane, L97 og LK06. Endringane innbyrdes mellom desse faga på barnesteget er ikkje store og dreier seg om ein svak auke for kroppsøvningsfaget, mens dei andre faga har mindre reduksjonar. Endringane mellom dei to siste læreplanane er klarare når det gjeld det læreplanfesta grunnlaget for kva rolle dei praktiske og estetiske skulefaga skal ha. Mens fleire av PE-faga var tett kopla til metodedelen i L97 sine tekstar (Brua), t.d. ”skapande evner og kreativitet” og ”allsidig og praktisk dugleik”, er denne delen tatt vekk i LK06, ein plan som opererer med metodefridom i arbeidet med å implementera praksis. Fleire forskarar peikar også på at tradisjonelle undervisningsformer dominerer undervisning og læreprosessar i norsk skule (Imsen, 2009).

Den manglande merksemda, eller låge statusen om ein vil, som dei praktiske og estetiske faga synes å ha fått i skulekvardagen og skuledebatten dei siste 10 åra er litt av bakgrunnen for temaet i Skolefagsundersøkelsen 2011. Årsakene til den låge statusen er truleg samansette, t.d. låg lærarkompetanse i PE-faga på barnesteget, større resultatpress på *basisfag* knytta til innføringa av internasjonale og nasjonale prøvar i desse faga. Andre årsaker kjem fram i relativt ferske innspel i den svært avgrensa, men likevel eksisterande norske debatten om PE-fag i skulen. Sentral her er rapporten ”Arts and cultural education in Norway” (Bamford, 2012). Rapporten har sett på både innhald og kvalitet i kunst- og kulturoplæringa for barn og unge i Noreg. Undersøkinga omfattar ei vurdering av skulefaga musikk og kunst og handverk og korleis desse blir brukte i grunnskulen, og på effekten og kvaliteten av ulike statlege tiltak som ”Den kulturelle skolesekken” (DKS).

Hovudkonklusjonen til Bamford er at måla for praktiske og estetiske fag er høgt verdsett i den norske skulen og at eit felles trekk for oppfatninga av desse faga er at dei har funksjon som ”cosy arts”. ”The intrinsic aims of the arts are highly valued in Norway, in particular, a sort of ‘cosy’ feeling that stresses fun, enjoyment, and pride...” (Bamford, 2012, s. 8).

Eit anna døme er rapporten ”Kroppsøving i skolen”, der ei arbeidsgruppe har sett på læreplanen i kroppsøving med vekt på vurderingsproblematikk. Rapporten refererer nyare

forskning og debatt om faget, og slår fast at kunnskapsgrunnlaget for ei drøfting av faget er mangelfullt, og at det er spørsmål knytte til fysisk aktivitet og helse som har dominert den offentlege debatten om faget dei siste åra (Lyngstad mfl, 2011). Danningsdimensjonen i kroppsøving er sentral i to artikkelar av Yngvar Ommundsen (2008, 2013). Ommundsen drøftar fagets legitimering og allmenndannande funksjon med utgangspunkt i arbeidet den skotske filosofen og pedagogen Peter J. Arnold. Arnold argumenterer for at eigenarten til kroppsøving primært er knytt til *læring i rørsle*, og at det er her ein finn dannelsesverdien til faget. Dei andre dimensjonane av faget, *læring om rørsle* (teoretisk kunnskap) og *læring gjennom rørsle* (faget som middel på andre områder) er sekundære, men integrerte sider av faget (Arnold, 1988, 1991). Desse lærings- og dannelsesdimensjonane av kroppsøvingsfaget er ikkje høgt prioriterte av styresmaktene. I staden har dei innført timar i fysisk aktivitet utan å knyta dette til kroppsøvingsfaget, noko som er eit uttrykk for at helseperspektivet for tida har ein høgare status enn dannelses- og læringsperspektivet, slik dette tradisjonelt er utvikla i kroppsøvingsfaget.

Det kan hevdast at ei liknande utvikling lenge har gått føre seg knytt til kultur og estetikk gjennom statlege tiltak som ”Skulekonsertordninga” og ”Den kulturelle skolesekken”. Desse tiltaka er i sak nært knytte til fag som musikk, drama, kunst & handverk og norsk (litteratur), men svært mykje tyder på at skuleverket ikkje har etablert eigarforhold til slike tiltak og at tiltaka ikkje er integrerte inn i dei praktiske og estetiske faga sin skulekvardag (Holdhus & Espeland, 2013).

3.0 Metode

3.1 Skolefagsundersøkelsen 2011

Spørjeskjemaet som undersøkinga byggjer på er administrert online og var delt opp i ein fellesdel med spørsmål for alle lærarar, og fire sjølvstendige skjema for lærarar i faga kroppsøving, kunst og handverk, musikk, mat og helse. Alle respondentane svara først på fellesdelen, og dei som underviste i praktiske og estetiske fag vart oppfordra til å velja ein av fagdelane. Slik håpa forskargruppa å kunne identifisera haldningar til PE-fag blant heile respondentgruppa og samstundes kartlegga praksis innan kvart enkelt fag. I denne delen av rapporten fokuserer me på svara i fellesdelen av undersøkinga.

Fellesdelen i spørjeskjemaet bestod av 13 spørsmålsgrupper om alder, kjønn, utdanningstype, utdanningsmengde, undervisningstimar i ulike fag, kva fag lærarane lika best å undervisa i, fritidsinteresser, skuleeigar/rektor/kollegaer sine haldningar til PE-fag, etterspørsel frå foreldre om PE-fag, og spørsmål knytte til PE-fag sin status og rolle i skulen. I fellesdelen av undersøkinga spurde me også om, korleis og i kva grad lærarane brukte metodar frå dei praktiske og estetiske faga i anna fagundervisning. Me tok som utgangspunkt at lærarane med *metodar frå PE-fag* forstår at kjerneelement frå desse faga – kropp i rørsle, skaping og gjensking i materialar, rytmar og tonar osv. – blir integrerte og brukte som didaktiske grep i andre fag sine metodesett.

I spørjeskjemadelane for dei einskilde skulefaga stilte me spørsmål om undervisningserfaring i faget, utdanningsbakgrunn, korleis dei vurderte deira eigen praktiske kompetanse i faget, vurdering av rammevilkår for faget, vektlegging av organiseringsformer i faget, prioritering av innhald og aktivitetar, bruk av IKT i faget, og om ulike oppfatningar og fagsyn. Kvar del av spørjeskjemaet hadde i tillegg opne felt der lærarane kunne rapportera med eigne ord.

Me starta datainnsamlinga i mai 2011 og stengde spørjeskjemaet i desember same år. I første omgang vart det trekt ut eit tilfeldig utval på 20% av barneskular på bakgrunn av data frå GSI (Grunnskolens Informasjonssystem). Ein e-post med invitasjon til deltaking vart send til rektorane ved desse skulane. Det var vanskeleg å få inn svar, og det vart avgjort at alle dei 2485 barneskulane i landet skulle inviterast. Dette resulterte i at me fekk inn svar frå lærarar ved 416 skular (16.5% av barneskulane). Det var totalt 794 av 8855 lærarar ved desse skulane som svara på undersøkinga. Når ein reknar ut svarprosent for dei skulane som er representerte i undersøkinga, vert denne 9,2%. For heile populasjonen av lærarar på barnesteget (42365) vert svarprosenten 1,9%. For å få inn eit fyldig nok materiale gjekk me som nemnd bort frå målet om eit tilfeldig trekt representativt utval. Om ein likevel tenkjer seg at respondentgruppa er representativ for populasjonen vil me ved utrekning av undersøkinga si truverd finna at feilmarginen ved 95% konfidensnivå er på 3,4% noko som inneber at det er 95% sikkert at dersom alle lærarar hadde svart ville dei ha svart innanfor +/- 3,4 % av svara i denne undersøkinga. Me ser heller ikkje vekk frå at det kan liggja potensielle veikskapar ved undersøkinga i konstruksjonen av spørjeskjemaet, med ein fellesdel for alle respondentane og ein del der respondentane måtte velja mellom dei fire faga, mat og helse, kroppsøving, kunst og handverk og musikk. Denne sjølvseleksjonen kan gje meir kompetente og dedikerte informantar, og dermed er det ein viss fare for skeive svar i fagdelane. Analysane av svara

knytte til fagdelane må også vurderast i lys av svar for kvart einskilt fag. Ein siste metodereservasjon gjeld truverdet i lærarar si sjølvrapportering i slike undersøkingar. Delar av forskingslitteraturen om sjølvrapportering hevdar at slike rapportar ikkje har stort truverd (Koziol & Burns, 1986).

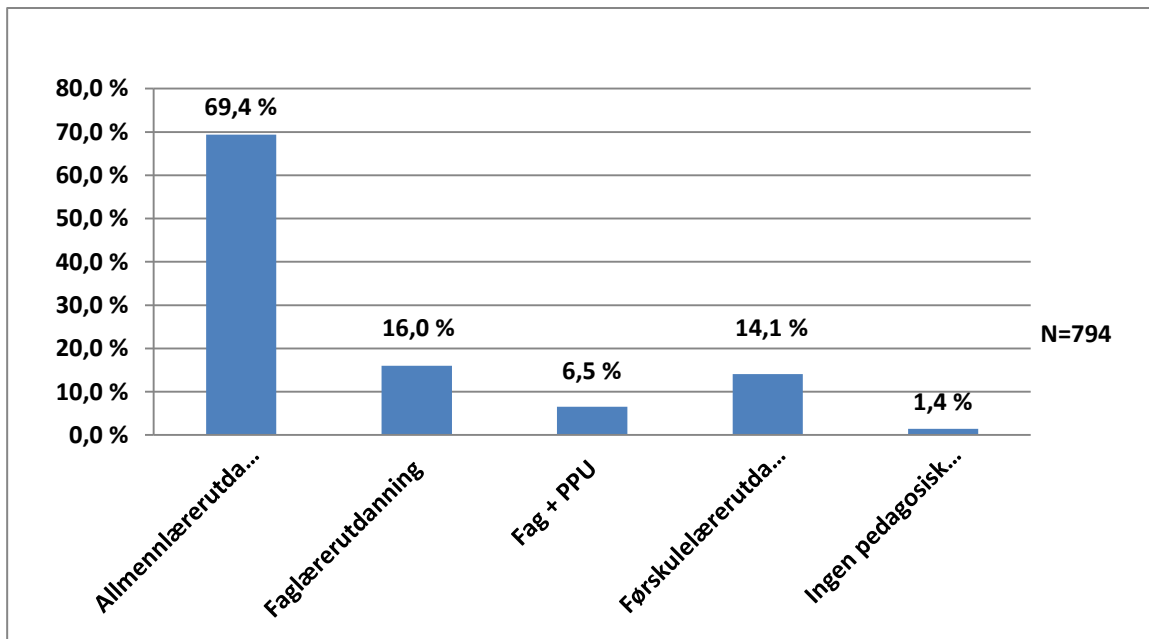
Samanlikning mellom vår respondentgruppe og tal frå Statistisk sentralbyrå (SSB) syner at trass i at me måtte gjera nokre grep i datainnsamlinga som svekkar undersøkinga sin validitet, så ligg viktige parameter i respondentgruppa vår tett opptil landsgjennomsnittet. Me vil difor konkludera med at det finst potensielle feilkjelder i materialet vårt, knytte til den forma spørjeskjemaet hadde (online), til mottak og formidling internt på skulane, til tolkinga av utsegner og omgrep i våre spørsmål, og til utsendingsprosedyren. Likevel representerer datasettet eit rikt materiale som kan vera eitt av fleire bidrag i arbeidet med å skaffa fram eit forskingsbasert grunnlag for ei drøfting av dei praktiske og estetiske faga sine vilkår og kvalitet i norsk grunnskule.

Dataprogrammet SPSS er brukt som hovudreiskap i analysen av data. I

Skolefagsundersøkelsen 2011 har me prøvt å fanga opp haldningar og praksisar knytte både til eigenverdien til PE-faga og til den rolla dei kan spela for læring i andre fag. I tolkinga av svara har me teke som utgangspunkt at informantane har svart ut frå egne og kollegaers praksisar og praksisteoriar (Handal & Lauvås, 1999).

3.2 Informantgruppa

Av dei 794 informantane som svarte på surveyen var 637 kvinner (80,1 %) og 157 menn (19,9%). Svar frå kvinnelege lærarar er dermed litt overrepresenterte i datamaterialet vårt jamført med SSB statistikk, som viser at ca. 73,44 % av dei som arbeider i grunnskulen er kvinner (2011/2012 GSI). Dei fleste av lærarane som har svart på undersøkinga er mellom 30 og 59 år (82%). Når det gjeld utdanningsbakgrunnen til informantane er denne som forventa dominert av lærar med allmennlærerutdanning. Men informantgruppa har også vesentlege innslag av andre utdanningar, slik det går fram av Figur 1 nedanfor.



Figur 1: Utdanningsbakgrunnen til informantane

Vår informantgruppe kan samanliknast med tala frå ”Kompetanse i grunnskolen 2005-2006” (Lagerstrøm, 2007). I vårt materiale har 69 % av lærarane som har svart allmennlærerutdanning (Lagerstrøm 74 %), 16 % faglærerutdanning (Lagerstrøm 4%), 6,5% praktisk pedagogisk utdanning (PPU) (Lagerstrøm 10%), 14,1% førskulelærerutdanning (Lagerstrøm 10%) og 1,4% inga utdanning (Lagerstrøm 4%). Skilnaden er størst for dei med faglærerutdanning (12%), noko som kan skuldast metodologiske skilnader mellom undersøkingane, men som også kan vera uttrykk for ein reell skilnad mellom den generelle kompetanseprofilen i norsk barneskule og profilen til vår informantgruppe, t.d. ved at undersøkinga i noko større grad er svara på av informantar med praktisk-estetisk bakgrunn. Skilnadene frå Lagerstrøm si undersøking ”Kompetanse i grunnskolen” er likevel relativt små og styrkjer slik sett representasjonsaspektet av undersøkinga vår.

Av dei 794 informantane som har svart på undersøkinga underviser 648 lærarar (81,5%) i eitt eller fleire praktiske og estetiske fag. Lærarane som har svart på undersøkinga vår har lang undervisningserfaring og vel ein tredjedel (35,7%) av dei har arbeidd meir enn 15 år og vel ein fjerdedel (26,5%) har arbeidd i 10-15 år¹.

¹ Dette vil seia at hovudtyngda av dei som har svart i vår undersøking var utdanna lærarar medan det var obligatorisk med minimum 15sp praktiske og estetiske fag i allmennlærerutdanninga. I 1992 vart allmennlærerutdanninga endra frå 3-årig til 4-årig og dette medførte endringar for innhaldet i undervisninga. Ein av endringane medførte at det ikkje lenger vart obligatorisk med minimum eit praktisk og estetisk fag i utdanninga på 15 sp frå 2003. (Lagerstrøm, B.O., 2007).

3.3 Kjønnsskilnader i informantgruppa

I materialet vårt er det klare kjønnsskilnader både knytt til utdannings- og fagbakgrunn, prioriteringar og synspunkt, haldningar til fag og til undervisning med meir. Når det gjeld kjønnsskilnader knytt til utdannings- og fagbakgrunn, ser bildet slik ut:

I faget kroppsøving har signifikant ($p=.003$) fleire menn (48,6%) fagutdanning enn kvinner (37,8%). Kvinner (13 %) har signifikant ($p=.005$) meir fagleg fordjuping (30 stp eller meir) i mat og helse enn menn (6%). Kvinner (30 %) har meir ($p=.001$) fagleg fordjuping (30 stp eller meir) i kunst og handverk enn menn (18%), men dei underviser om lag like mykje i faget (1-2 timar per veke). Signifikant ($p=.045$) fleire menn (28%) har fagutdanning i musikk enn kvinner (20%). Menn underviser gjennomsnittleg også signifikant ($p=.036$) meir i musikk enn kvinner (35 minutt).

4.0. Resultat frå fellesdelen

4.1 Haldningar til praktiske og estetiske fag

For å laga ein skala som uttrykkjer haldningar til PE-fag tok me utgangspunkt i åtte haldningsvariablar som er viste i Tabell 1, snudde dei i felles retning og laga samlevariabelen *haldningar til PE-fag*. Samlevariabelen har ein Cronbach alpha verdi på 0,84 og me kan derfor gå ut frå at skalaen er reliabel (Pallant 2007). Det er ikkje mogleg å få inn alle dimensjonar av haldningar til PE-fag i ein skala, men dei åtte variablane i Tabell 1 gir samlevariabelen ei breidde som forsvarer at me nyttar den som eit uttrykk for haldningar til PE-fag. På ein Likert-skala frå 1 (svært ueinig) til 6 (svært einig) bad me informantane vurdere påstandane i Tabell 1 nedanfor og oppgi grad av samtykke. Resultatet er gitt i høgre kolonne som gjennomsnittsskår for kvar påstand (mean).

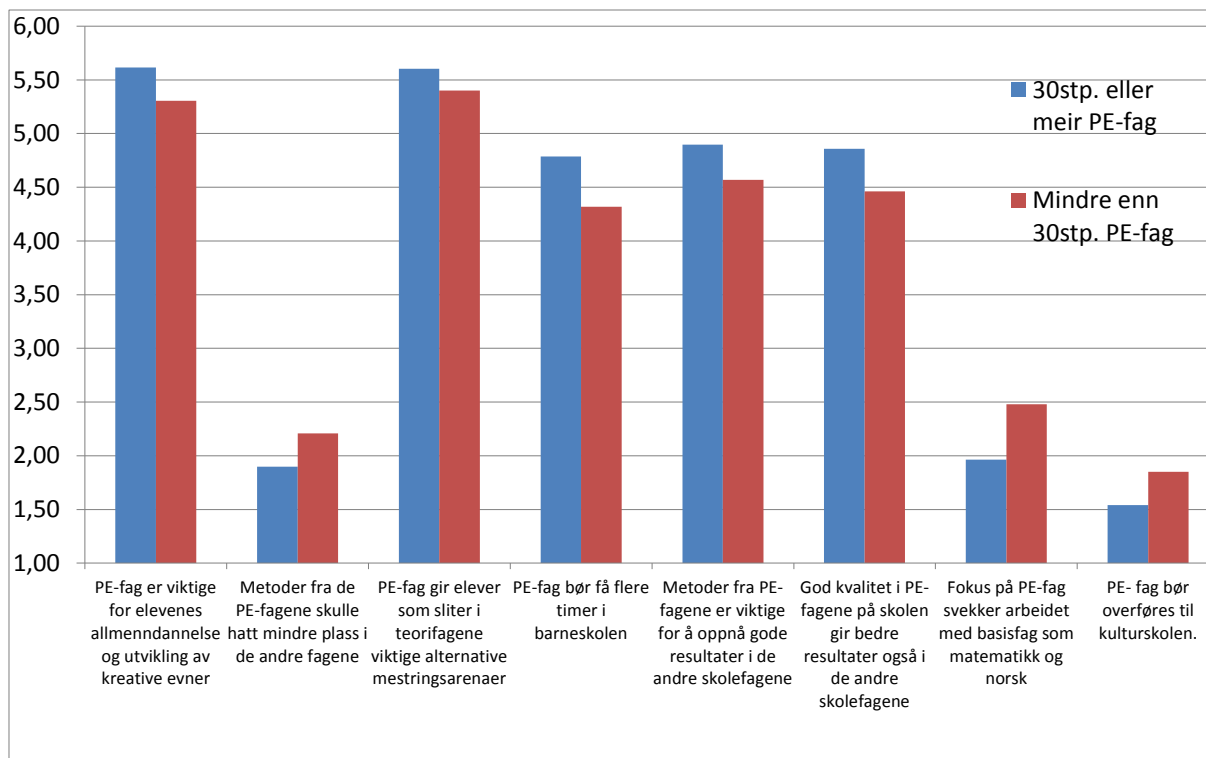
Tabell 1: Lærararhaldningar til verdien av praktiske og estetiske fag.

Påstandar om praktisk-estetiske fag	Gjennomsnittsskår 1 (svært ueinig) - 6 (svært einig) N=750
Praktisk- estetiske fag gir elever som sliter i teorifagene viktige alternative mestringsarenaer	5,21
Praktisk- estetiske fag er viktige for elevenes allmenndannelse og utvikling av kreative evner	5,19
Metoder fra de praktiske og estetiske fagene er viktige for å oppnå gode resultater i de andre skolefagene	4,50
God kvalitet i de praktiske og estetiske fagene på skolen gir bedre resultater også i de andre skolefagene	4,44
Praktiske og estetiske fag bør få flere timer i barneskolen	4,35
Fokus på praktiske og estetiske fag svekker arbeidet med basisfag som matematikk og norsk	2,03
Metoder fra de praktiske og estetiske fagene skulle hatt mindre plass i de andre fagene	1,9
Praktiske og estetiske fag bør overføres til kulturskolen	1,56

Tabell 1 viser at informantane vurderer PE-fag positivt i påstanden ”Praktisk- estetiske fag gir elever som sliter i teorifagene viktige alternative mestringsarenaer” (gjennomsnittsskår: 5, 21) og påstanden ”Praktisk- estetiske fag er viktige for elevenes allmenndannelse og utvikling av kreative evner” (gjennomsnittsskår: 5,19). Påstanden ”Metoder fra de praktiske og estetiske

fagene er viktige for å oppnå gode resultater i de andre skolefagene (gjennomsnittsskår: 4,50) og påstanden ”God kvalitet i de praktiske og estetiske fagene på skolen gir bedre resultater også i de andre skolefagene” (gjennomsnittsskår: 4,44) har også positive skårar midt mellom ”einig” og ”litt enig”. Lærarane er ueinige i dei tre påstandane ”Fokus på praktiske og estetiske fag svekker arbeidet med basisfag som matematikk og norsk (gjennomsnittsskår: 2,03), ”Metoder fra de praktiske og estetiske fagene skulle hatt mindre plass i de andre fagene (gjennomsnittsskår: 1,9)” og ”Praktiske og estetiske fag bør overføres til kulturskolen”(gjennomsnittsskår: 1,56). Samla sett viser desse tala svært positive haldningar til dei praktiske og estetiske faga allment sett, og dei viser også at lærarane har klare oppfatningar om metode- og kvalitetsspørsmåla.

For å få innblikk i haldningane til PE-fag (Tabell 1) hjå ulike lærargrupperingar har me nytta t-testar for å samanlikne gjennomsnittsverdiar på samlevariabelen *haldningar til PE-fag* og gjennomført korrelasjonsanalyser for å sjå etter samvariasjon mellom bakgrunnsfaktorar og samlevariabelen *haldningar til PE-fag*. Me fann at kvinner har signifikant meir positive haldningar til PE-fag enn menn (skilnad gjennomsnittsskår: 0,28). Kor mange år informantane hadde undervist gav ingen signifikante utslag, mens aukande alder hjå lærarane hadde ein svak positiv korrelasjon med haldningar til PE-fag ($r=,099$ $p<,005$). Me fann nokre signifikante skilnader i haldningar til PE-fag for lærargrupper med ulike utdanningstypar. Faglærargruppa er signifikant meir positive til PE-fag enn resten av lærarane (skilnad gjennomsnittsskår: 0,24) medan allmennlærarar (skilnad gjennomsnittsskår: 0,25) har signifikant mindre positive haldningar til PE-fag enn dei med andre typar utdanning. Når me samanliknar gjennomsnittsskåren for haldningar til PE-fag for kvar av utdanningstypane praktisk pedagogisk utdanning, førskulelærerutdanning eller inga pedagogisk utdanning med resten av lærarane fann me ingen signifikante skilnader. Figur 2 nedanfor viser at utdanningsmengde i PE-fag har noko å seia for haldningane lærarane har til PE-fag.



Figur 2: Utdanningsmengde og haldningar til praktiske og estetiske fag.

Lærarar med 30 studiepoeng (stp) eller meir i PE-fag har gjennomgåande signifikant meir positive haldningar til alle påstandane i Figur 2, enn lærarar som har mindre enn 30 stp i PE-fag (skilnad gjennomsnittsskår: 0,35). Påstanden om at PE-faga skulle ha hatt fleire timar på barnesteget (skilnad gjennomsnittsskår: 0,47) og at fokus på PE-fag svekker arbeidet med basisfag som matematikk og norsk (skilnad gjennomsnittsskår: 0,52) synte størst skilnad mellom desse to gruppene.

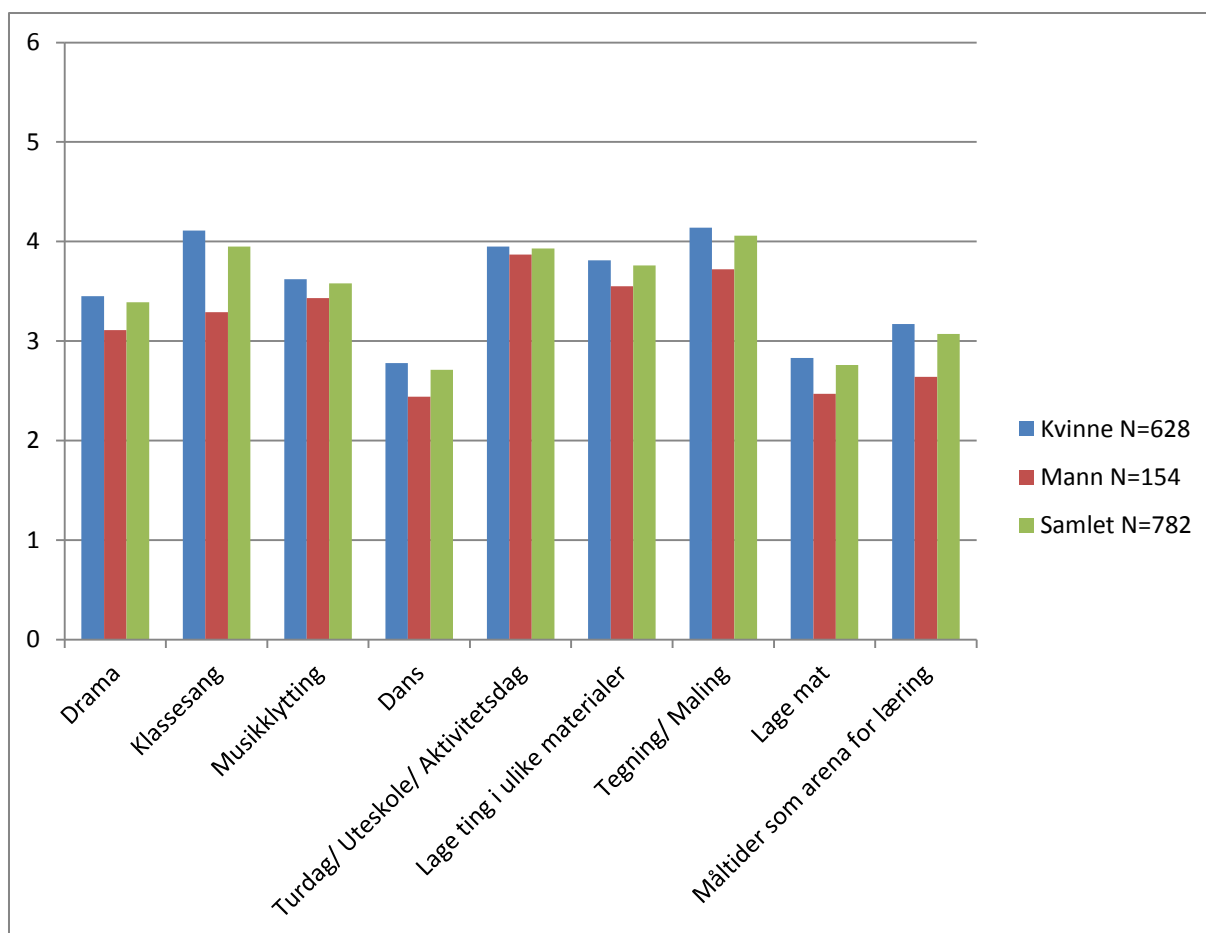
Ut frå denne delen av undersøkinga konkluderer me at lærarane har positive haldningar til PE-fag og at dei finn dei viktige for allmenndanning, utvikling av kreativitet og læring i andre fag i barneskulen. Eit interessant funn, slik me ser det, er at lærarane legg vekt på at god kvalitet i dei praktiske og estetiske faga gir betre resultat også i dei andre skulefaga. Slik sett er dei *ikkje* heilt på linje med funn i rapporten til Bamford (2012), der dei praktiske og estetiske faga i grunnskulen blir omtalte som ”cosy arts” og der Bamford seier at kvalitetsspørsmål knytte til ”arts” er ”a contentious issue in Norway”. Ho seier: “The arts themselves are not viewed as 'proper' subjects, and are often given low status and low priority in the school days” (Bamford, 2012, s. 92). Men funna våre stadfester langt på veg funna til Bamford om at

norske lærarar er svært merksame på dei utdanningsmessige, sosiale, kreative og kulturelle verdiane som er knytte til dei praktiske og estetiske faga, og at dei ser på desse faga som ”sine”. Dette er også tilfelle for lærarane si oppfatning av rektor, skuleeigar og kollegaer sine haldningar til dei danningsmessige verdiane som ligg i PE-fag. Gjennomsnittet av svara frå lærarane ligg her frå 4,3 til 5,09 på ein skala frå 1-6, noko som er relativt høgt (1 = svært negativ og 6 = svært positiv). Ser ein samla på haldningar til praktiske og estetiske fag i undersøkinga vår, er resultatet kanskje uventa positivt med tanke på det fokuset som har vore på basisfag dei siste åra.

I debatten om dei praktiske og estetiske faga ser ein også av og til synspunkt som antyder at faga burde ha vore tekne hand om av oppsøkjande kunstnarar, idrettsorganisasjonar og statlege besøksprogram som ”Den kulturelle skolesekken”, eller kulturskulen. Funna våre viser at dei praktiserande lærarane på barnesteget, hovudsak allmennlærarar, seier eit klart nei til å overføra PE-fag til kulturskulen.

5.2 Praktiske og estetiske fag som metodefag

I undersøkinga spurde me lærarane om kor ofte dei brukte konkrete metodar frå praktiske og estetiske fag i anna fagundervisning. Svara vart gitt langs ein 6-delt Likert-skala der ”Aldri = 1” og ”Svært ofte = 6”. Som vist i Figur 3 under valde me to sentrale arbeidsformer/aktivitetar frå kvart av dei PE-faga. I tillegg valde me å ta inn arbeidsmåtar frå drama, som har lang tradisjon som metodefag i grunnskulen og lærarutdanning. Dessutan la me inn eit ope felt der lærarane kunne gi utdjupande informasjon. Figur 3 viser korleis svara fordelte seg.

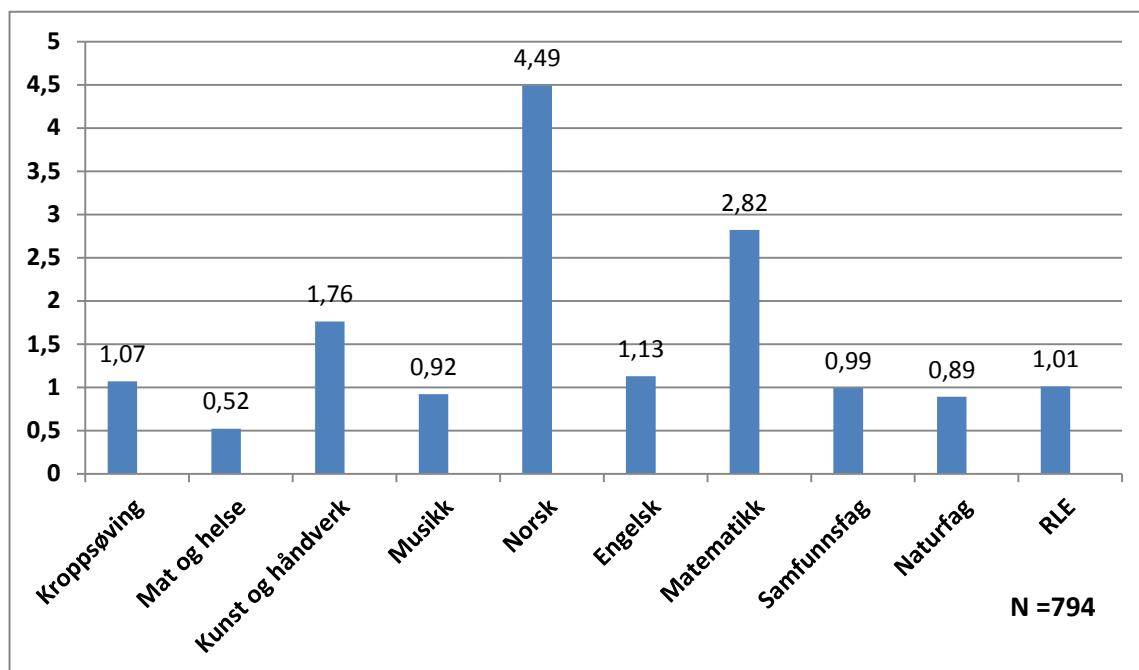


Figur 3: Bruk av praktisk-estetiske metodar i anna fagundervisning
($p =$ signifikansverdi)

Svara frå lærarane på om dei brukar PE-metodar i anna fagundervisning viser verdiar som ligg mellom 3,0 og 3,5 for metodane ”måltider som arena for læring” (3,07) og ”drama” (3,39). Verdiane for metodane ”musikklytting” (3,58), ”lage ting i ulike materialer” (3,76), ”turdag/uteskule/aktivitetsdag”(3,93) og klasesang (3,95) ligg mellom 3,5 og 4,0. Høgast verdi finn for metoden ”teikning/maling”(4,06) medan metodane ”dans” (2,71) og ”lage mat”(2,76) har lågast verdiar. Figur 3 viser og at det er klare skilnader mellom kvinner og menn i bruken av desse metodane. Gjennomsnittet for kvinner er signifikant høgare enn for menn på alle metodane me har spurt om, bortsett frå turdag/uteskule/aktivitetsdag og musikklytting. Skilnaden mellom kjønna er størst i bruk av klasesong, der svara tyder på at menn syng sjeldnare med elevane enn kvinner. Svar henta frå det opne feltet i spørjeskjemaet nemner i tillegg fleire arbeidsområde der ein nyttar metodar frå PE-fag, som til dømes spesialundervisning, arbeid med framandspråklege elevar, og ei lang rekke arbeidsmåtar i

leseopplæring, praktisk matematikk ute og på kjøkkenet, leik som læringsaktivitet og fysisk aktivitet som avveksling.

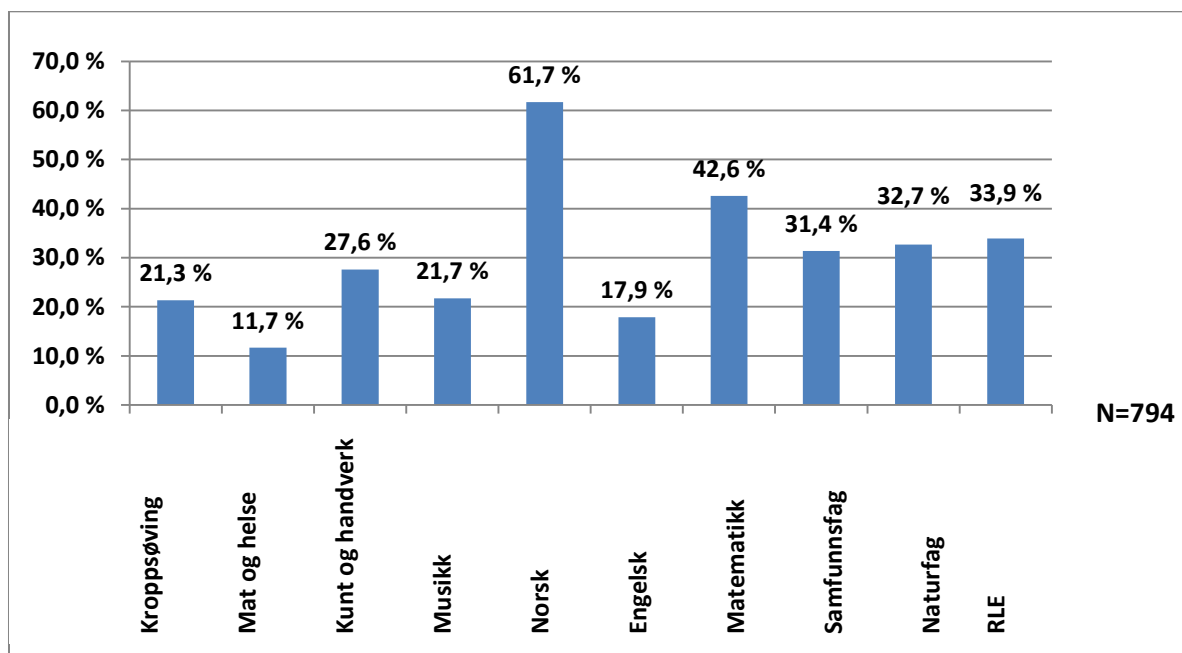
Figur 4 under viser at lærarane i informantgruppa underviser i snitt (mean) 0,5-1,8 timar i veka i alle fag utanom norsk, som har eit snitt på 4,5 timar og matematikk med 2,8 timar.



Figur 4: Undervisningstimar pr. veke pr. fag.

Snitt-tala i Figur 3 indikerer at informantgruppa i all hovudsak er typiske klasselærarar ved at dei underviser i dei fleste faga i sin klasse. Ut frå dette kan me anta at lærarane har rikeleg høve til å bruka metodar frå PE-fag i andre fag. Me har tidlegare sett at heile informantgruppa er svært samstemde i synet på at metodar frå praktiske og estetiske fag er viktige for å oppnå gode resultat i dei andre skulefaga (Tabell 1). Når bruk av PE-metodar berre skjer sjeldan eller av og til må det liggja andre forklaringar til grunn, som til dømes vanskelege rammevilkår, at dei ikkje finn det hensiktsmessig oftare, eller manglande kompetanse hjå lærarane.

Utdanningsprofilen i informantgruppa vår speglar i hovudsak utdanningsprofilen i andre undersøkingar, som til dømes ”Kompetanse i grunnskolen: hovedresultater 2005/2006” (Lagerstrøm, 2007). Utdanningsprofilen i vår informantgruppe går fram av Figur 5 nedanfor, som viser kor stor prosentandel av lærarane som har 30 studiepoeng eller meir i dei ulike skulefaga.



Figur 5: 30 stp eller meir i dei ulike faga.

Det er ikkje eit nytt funn at den praktiske og estetiske faggruppa har låg utdanning. Dette er også vist i andre undersøkingar (Lagerstrøm, 2007). I vår informantgruppe varierer dekninga for dei som har 30 stp eller meir i PE-fag frå 11,7% for mat og helse til 27,6% for kunst og handverk medan hos Lagerstrøm varierer det frå 17% for mat og helse til 34,4% for kroppsøving. Skolefagsundersøkelsen 2011 stadfestar dermed at dei praktiske og estetiske skulefaga har langt dårlegare fagdekking på barnesteget enn fag som norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og RLE. Manglande utdanning i PE-fag er ikkje eit uventa funn sett på bakgrunn av at PE-fag er blitt meir og meir marginale, og frå 2003 heilt borte som obligatoriske fag, i den tidlegare allmennlærerutdanninga og i den nye grunnskulelærerutdanninga. Det er difor rimeleg å tru at manglande kompetanse hjå lærarane kan vera ei mogleg forklaring på våre funn om beskjeden bruk av PE-metodar i andre fag, sjølv om haldninga til slik bruk hjå lærarane samla sett er svært positiv.

Skolefagsundersøkelsen 2011 sine funn peika mot at bruken av PE-fag som metode i grunnskularbeid finst i mindre omfang og i varierende grad, frå 'av og til' og til 'sjeldan'. Undersøkinga kan påvisa konkrete samanhengar mellom bruk av praktiske og estetiske fag som metode og utdanning til informantane, sjølv om funna ikkje er veldig klare.

Ser me på dette spørsmålet med eit sideblikk til Bamford si undersøking, kan det vera grunn til å merka seg hennar funn om kva grunnutdanninga betyr i bruken av PE-metodar i andre fag. I tilknytning til det Bamford omtalar som "creative and culture-rich instruction" hevdar ho at informantane hennar har klare oppfatningar om manglar i lærarutdanninga for grunnskulen:

Many new teachers leave the teacher education system without the skills and knowledge needed to teach the arts and culture, or to use creative and cultural-rich methods of instruction. Knowledge and skills of evaluation, research, and reflection necessary for implementing creative learning programmes and arts education are lacking in teacher education... (Bamford, 2012, s. 10).

5.3 Kjønnsskilnader

I materialet vårt er det klare kjønnsskilnader knytt til lærarane sine prioriteringar og synspunkt, haldningar til fag og undervisning med meir. I faget kroppsøving underviser kvinner mindre enn menn i kroppsøving ($p=.000$) og det er også signifikant ($p=.001$) fleire menn (13,4%) enn kvinner (3,6%) som likar best å undervisa i kroppsøving.

Kvinner har meir fagleg fordjuping i mat og helse enn menn (sjå 3.3.). Dette ser me igjen i faktiske undervisingstimar, der kvinner underviser meir enn menn ($p=.000$). Likevel er det ikkje nokon signifikant forskjell for kjønna når det gjeld kor mange som likar best å undervisa i mat og helse (4,4 % kvinner og 1,9% menn). Kvinner har meir fagleg fordjuping i kunst og handverk enn menn, men dei underviser om lag like mykje i faget (1-2 timar per veke). Likevel er det signifikant ($p=.001$) fleire kvinner (11,4%) enn menn (4,6%) som likar best å undervisa i kunst og handverk.

Fleire menn har fagutdanning i musikk enn kvinner. Menn underviser gjennomsnittleg også signifikant ($p=.036$) meir i musikk enn kvinner (35 minutt). Dette viser seg også igjen i kor

mange som likar best å undervisa musikk: 12, 1% menn og 4,7 % kvinner. Denne skilnaden er også signifikant ($p=.008$).

6.0 Internasjonal forskning om bruk av PE-fag som metode i andre fag

Skolefagsundersøkelsen 2011 viser at metodar frå praktiske og estetiske fag blir lite brukte på barnesteget i norsk skule, sjølv om lærarkorpset har tru på læringseffekten slike metodar kan ha. Undersøkinga viser også at lærarane gir uttrykk for eit klart eigarforhold til desse faga, og at svært mange meiner faga må styrkast. I siste del av dette kapittelet skal me kort sjå på i kva grad det finst forskning som støttar ei slik tru og kort drøfta funna frå Skolefagsundersøkelsen 2011 i lys av norsk og internasjonal forskning.

Det finst lite forskning knytt til haldningar i praktiske og estetiske fag og til bruk av element frå slike fag som metode i andre fag i Noreg. I dei evalueringsrapportane av L97 som ligg føre, m.a. Haug (2003, 2004), Klette (2003) og Sæbø (2003) hevdar forskarane at grunnskulen legg lita vekt på elevaktive, estetiske og kreative undervisnings- og læringsformer. I motsetnad til nasjonal forskning er den internasjonale forskinga på dette omfattande, særleg i amerikansk skuleforskning. Forskinga er først og fremst knytt til overføring av læring (Burton mfl. 2000) og resultat i andre fag enn PE-faga (Catterall, 2005), og ofte konkret knytt til spørsmål om i kva grad metodar frå PE-fag kan gje betre resultat i språk- og leseopplæring (Wilhelm, 1995, Burger & Winner, 2000), i matematikk (Graziano mfl. 1999), i resonnering og tenking (Keinänen mfl. 2000), i sosiale dugleikar, motivasjon for betre læring, og i forbetring av skulemiljø (Nelson, 2001). I tillegg finst det ein betydeleg internasjonal forskingslitteratur knytt til rørsle og læring (Ericsson 2005, Hillman m.fl. 2008, 2011, Ratey & Hagerman, 2010), som både byggjer på skuleforskning og på hjerneforskning, og forskning knytt til bruk av drama som læringsmetode (Cooper, 2010). Nasjonalt er Høgskulen i Sogn og Fjordane i gang med eit stort forskingsprosjekt, der målet er å studera kva effekt 60 minutt dagleg fysisk aktivitet har på skuleprestasjonar hos elevar gjennom eit skuleår (Anderssen, 2013).

Kritiske vurderingar av delar av denne forskinga er mellom anna gjort av Deasy (2002). Sjølv om svært mange studiar viser at metodar frå PE-fag gir gode akademiske og sosiale effektar, er funna ikkje presise nok til utan vidare å kunna slå fast at slik er det, seier han. Skal slike effektar finna stad må metodane vera ”well crafted” seier Deasy:

... well-crafted arts experiences produce positive academic and social effects, but they long for more research that reveals the unique and precise aspects of the arts teaching and learning that do so (Deasy, 2002, s. 7).

To av dei mest kjende forskarane innan dette feltet, Ellen Winner og Lois Hetland, har gått kritisk gjennom det meste av forskning som er gjort sidan 1950 innanfor denne legitimeringsforskinga (Winner & Hetland, 2008). Dei er skeptiske til at verdien av "arts education" først og fremst skal byggja på verdien dette fagområdet har for andre fag:

We argue instead that the arts have great value in a child's education, but that this value is due first and foremost to the importance of learning in the arts. Although arts study may in some cases instill skills that strengthen learning in other disciplines, arts programmes should never be justified primarily on what the arts can do for other subjects (Hetland & Winner, 2004, s. 136).

Sjølv om det er debatt i det internasjonale forskingsmiljøet om verknader og verdi av praktiske og estiske fag som metode i andre skulefag, vil me her likevel dra fram eit innspel som syner kva for gjennomslag slik forskning har fått i internasjonale skule spørsmål. Det første er ein rapport som er utarbeidd av den amerikanske "President's Committee of the Arts and Humanities" (Dwyer, 2011). Rapporten går grundig inn på eksisterande forskning, og hevdar at dei gode effektane av kvalitetsrik "arts education" er påvist i elevprestasjonar, inklusive overføring av læring frå eitt område til eit anna, elevmotivasjon og engasjement, utvikling av tanke og handlingsmåtar som inkluderer problemløysing, risikotaking, samarbeid, kreativ tenking, uthalding, vurderingsevne, og utvikling av sosial kompetanse og sjølvtilit. I forordet til rapporten skriv utdanningsminister Arne Duncan følgjande om rapporten:

It documents that the process of making art — whether is it written, performed, sculpted, photographed, filmed, danced, or painted — prepares children for success in the workforce not simply as artists, but all professions. Most importantly, it makes a compelling argument for creating arts-rich schools and engaging artists in ways that complement the study of other subjects such as literature, history, science, and mathematics (Dwyer, 2011, s. 1).

7.0 Kvalitetsspørsmålet

I dette kapittelet av rapporten har me presentert og drøfta funn frå fellesdelen av Skolefagsundersøkelsen 2011. Me har særleg løfta fram ulike funn som gjeld alle dei praktiske og estetiske faga som felles gruppe, ulike aspekt ved lærarkompetanse, haldningar til PE-fag og bruk av praktiske og estetiske metodar i andre fag.

Det kan sjå ut til at funna frå Skolefagsundersøkelsen 2011, som viser at lærarane har sterk tru på verknaden av å bruka metodar frå PE-fag i andre fag, har eit solid internasjonalt forskingsgrunnlag å byggja på. Det kan likevel vera vert å merka seg at forskinga og dei som drøftar denne forskinga synest å vera samde om at arbeidet med PE-metodar må vera av høg kvalitet. Bamford går så langt som til å seia at bruk av PE-metodar med dårleg kvalitet kan gje skadeverknader både for metodefaget som er involvert og for faget der metoden blir brukt. Ho viser til at kvalitetsspørsmålet knytt til ”arts education” kan vurderast ut frå ein standard som kan konkretiserast i form av arbeidsmåtar i faga, haldningar til faga og ei rekkje andre faktorar som saman ”... form the baseline alpha that needs to be considered prior to the measurement of impact” (Bamford, 2012, s. 25). Sett i tilknytning til ”arts education” i skuleverket seier Bamford:

... these indicators of quality hold true for both education through the arts and education in the arts. In both these complementary ways in which the arts contribute to education, the indicators of quality remain quite stable and consistent (Bamford, A., 2012, s. 25).

Bamford viser ikkje til den forskinga me har referert til, men det er liten tvil om at internasjonal forskning gir støtte til eit slikt synspunkt. Skolefagsundersøkelsen 2011 gir oss ikkje eit godt nok grunnlag for generelt å hevda at bruken av PE-metodar i andre fag i norsk barneskule har dårleg kvalitet. Det kan etter vårt syn berre avklarast gjennom observasjonsstudiar i norske kontekstar. Denne undersøkinga viser likevel at det er eit mistilhøve mellom lærarane sine positive haldningar til PE-faga som metodeleverandørar, og bruken av desse metodane. Det er eit stort paradoks at det store fleirtalet av nye lærarar som skal arbeida på barnesteget kjem til å gå ut av lærarutdanninga med store manglar i kompetansen sin. I ein rapport frå Kunnskapsdepartementet ”Praktiske og estetiske fag og lærarutdanning” om potensielle konsekvensar for praktiske og estetiske fag i ny

grunnskulelærerutdanning vert det hevda at det er stor fare for at nye lærarar på barnesteget kan bli uteksaminert med

... manglende kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse knyttet til praktiske og estetiske fag, ferdigheter i kreative og estetiske læreprosesser, manglende praktisk og teoretisk kultur- og tradisjonskunnskap, manglende kroppsrelaterte ferdigheter som utøvende klasseromlærer (stemme, bevegelse, mimikk, rolle) ... (Espeland m.fl., 2011, s. 24).

Skolefagsundersøkelsen 2011 kan ikkje stadfesta eller avkrefta om eller i kva grad desse manglane er synlege på barnesteget i grunnskulen. Funna våre, saman med konstateringa av den svekka rolla desse faga har fått i den nye grunnskulelærerutdanninga 1 – 7, styrkjer oss likevel i trua på at utviklinga på barnesteget er inne i eit alvorleg feilspor, der praktiske og estetiske fag i aukande grad blir marginaliserte, og der variasjonen mellom skulane med tanke på kvaliteten i arbeidet som blir gjort ikkje blir mindre men større. Dette vil etter vårt syn vera ei trist utvikling, og ei utvikling som er svært lite i pakt med ny skule- og læringsforskning.

Referansar

Anderssen, S. (2013). *The ASK Study - A randomized controlled trial investigating the effect of daily physical activity on children's school performance*. Forskningsprosjekt ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Nedlasta 5. juni 2013 frå:

http://www.forskningsradet.no/no/Artikkel/Strategiske_hogskoleprosjekter_SHP_Bevilgning_til_atte_nye_prosjekter/1253980699869?lang=no

Arnold, P.J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. London: Falmer Press.

Arnold, P.J. (1991). The preeminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77.

Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. The Norwegian Center for Arts and Cultural Education, (KKS). Spesialtrykk as. Stavanger.

Burger, K. & Winner, E. (2000). Instruction in visual art: Can it help children learn to read? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 277-293.

Burton, J.M., Horowitz, R. & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.

Catterall, J. S. (2005). Conversation and silence: Transfer of learning through the arts. *Journal for Learning through the Arts*, 1(1)

Cooper, C. (2010). Making a world of difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama. *DICE—Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*, DICE Consortium.

Deasy, R. J. (2002). *Critical links: Learning in the Arts and Student Academic and Social development*. Arts Education Partnership, Washington, DC.

Dwyer, C. (2011). *Reinvesting in Arts Education: Winning America's future through creative schools*. President's Committee on the Arts and the Humanities. Washington, DC.

- Ericsson, I. (2005). Fysisk aktivitet och kunskaps-utveckling i skolan. *Svensk Idrottsforskning*,(4), , 24-27.
- Espeland, M., Allers, T-H., Carlsen, K & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og Lærerutdanning* (HSH-rapport 2011/1). Hentet fra:
http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_16239
- Graziano, A. B., Peterson, M.,& Shaw, G. L. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21(2), 139-152.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges Forskningsråd, Oslo
- Haug, P (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Noregs Forskningsråd, Oslo.
- Hetland, L. & Winner, E., (2004). Cognitive transfers from arts education to noneart outcomes. Research evidence and policy Implications. I Eisner, E.W. & Day, M.D. (Eds) *Handbook in Research and Policy in Art Education*, s. 136). Laurence Erlbaum Associates Inc.. New Jersey.
- Hillman, C. H., Erickson, K.I. & Kramer, A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65.
- Hillman, C., Kamijo , K. & Scudder, M. (2011). A review of chronic and acute physical activity participation on neuroelectric measures of brain health and cognition during childhood. *Preventive Medicine*, 52, S21-S28.
- Holdhus, K. & Espeland, M. (2013). The visiting artist in schools: Arts based or school based practices? *International Journal of Education & the Arts*, 14(SI 1.10). Henta 190213 fra <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

- Keinänen, M., Hetland, L. & Winner, L. (2000). Teaching cognitive skill through dance: for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 295-306.
- Klette, K. (red.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Koziol, S. M. Jr. & Burns, P. (1986). Teachers' Accuracy in Self-Reporting about Instructional Practices Using a Focused Self-Report Inventory. *The Journal of Educational Research* 79, 4, 205-209. Nedlasta 5. juni 2013 frå: <http://www.jstor.org/stable/27540198>
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Statistisk sentralbyrå 2007. Oslo-Kongsvinger.
- Lyngstad, I., Flagstad, L., Leirhaug, P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen*. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving. Udanningsdirektoratet 2011, Oslo.
- Nelson, C. A. (2001). The arts and education reform: Lessons from a four-year evaluation of the A schools program, 1995-1999. Executive Summary. In R. Deasy (Ed.). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Achievement and Social Development*. Washington, DC: AEP.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 193-208.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving– et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 02/2003 s. 155-166. Universitetsforlaget Oslo.
- Pallant, J (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. McGraw-Hill, Open University Press, Great Britain.
- Ratey, J.J. & Hagerman, E. (2010). *Spark! How exercise will improve the performance*

of your brain. Quercus London.

Sæbø, A. B. (2003). Drama i L97. *I hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* Høgskolen i Stavanger.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Grunnskolens informasjonssystem 2011/2012*. Lasta ned frå:
<https://gsi.udir.no/informasjon/apne/>

Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I. & Tuset, G.A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi.* (HSH rapport 2010/1).

Wilhelm, J. D. (1995). Reading is seeing: Using visual response to improve the literary reading of reluctant readers. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 467-503.

Winner, E. & Hetland, L. (2008). Art for our sake school arts classes matter more than ever-but not for the reasons you think. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 29-32.

Arnesen, T.E., Aadland, H.:

Kap. 2
Kroppsøving på barnesteget-
vektlegging av leik og rørsleglede

1.0 Innleiing

I denne rapporten vert resultatane frå kroppsøvingdelen av Skolefagsundersøkelsen 2011, ein nasjonal kartleggingsurvey for dei praktiske og estetiske faga på steg 1-7, presenterte. Kroppsøving er det tredje største gjennomgåande faget i skulen; på steg 1-7 er det 478 timar til fordeling. Det er vanleg med omlag ein time i veka på steg 1-4, medan steg 5-7 som oftast har omlag to timar i veka. Ein kunnskapsoversikt for kroppsøvingfaget (Jonskås, 2010) peikar på at mengda av forskning på faget ikkje står i stil til det store omfanget faget har i skulen. *”Det er svært mangelfull kunnskap om hva elever lærer og hvordan undervisningen foregår”* (Jonskås, 2010, s. 7). Viktige unnatak er Jacobsen, By, Moser, Fjell, Gundersen og Stokke (2001, 2002, 2006) si evalueringa av kroppsøvingfaget etter Læreplanen frå 1997 (L97). Den inneheld mellom anna ei brei surveybasert kartlegging som er spesielt interessant som samanliknings- og drøftingsgrunnlag for denne undersøkinga. Ein har elles lite forskingsbasert kunnskap om kroppsøving dei første sju åra i skulen. Denne rapporten er eit lite bidrag til å bøte på dette.

Lærarane som har svara på undersøkinga underviser i kroppsøving på barnesteget. Dei har svara med utgangspunkt i eigen praksis og erfaring. Undersøkinga har soleis eit lærarperspektiv på kroppsøvingfaget. Ei overordna problemstilling for kroppsøvingdelen er:

Kva er stoda for kroppsøvingfaget på steg 1-7 på område som kompetanse, fagsyn, oppleving av læreplan, organisering, arbeidsmåtar, innhald og rammefaktorar?

2.0 Metode

For overordna design og metodiske vurderingar sjå generell del av rapporten, kapittel 1. Spørjeskjema for fagdelen i kroppsøving har spørsmål knytte til bakgrunnen til kroppsøvingslærarane, innhald i undervisninga, rammefaktorar, organisering av faget i skulen, organisering og arbeidsmåtar i faget, vektlegging av grunnleggande dugleikar og oppfatningar knytte til fagsyn i kroppsøving. Det er og tekstsvaer der lærarar kan utdjupa poeng eller ta opp element som ikkje er dekkja i spørjeskjemaet.

Datainnsamlinga vart gjort i 2011 og gjeldane læreplan for kroppsøving, Kunnskapsløftet 2006, heretter LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) hadde då ”Aktivitet i ulike rørslemiljø” som einaste hovudområde for steg 1-4. På steg 5-7 var det to hovudområde, ”Idrettsaktivitet og dans” og ”Friluftsliv”.

Dei 110 spørsmåla i kroppsøvingsdelen tek utgangspunkt i hovudområda og kompetansemåla for faget i LK06 samt vår fagdidaktiske kjennskap og fagtradisjon. Spørjeskjema vart utforma for å gje eit breitt bilete av kroppsøvingsfaget på steg 1-7, men det vil alltid vera dimensjonar som ikkje vert dekkja av ei slik undersøking. I tillegg til det deskriptive biletet som vert presentert her, opnar undersøkinga for å utforska samanhengar mellom ulike sider av praksis i faget. Der det er interessante skilnader mellom steg 1-4 og 5-7 har me valt å løfta fram desse. På ein av variablane måtte lærarane velja om dei ville svara på resten av spørjeskjemaet med utgangspunkt i hovudsteg 1-4 eller 5-7. Nokre av analysane på skilnader mellom hovudsteg er gjort på spørsmål som kom før lærarane hadde valt hovudsteg. Dette er vurdert forsvarleg med bakgrunn i at det store fleirtalet berre underviser på eitt hovudsteg. Men svara representerer dei lærarane som i *størst grad identifiserer* seg som kroppsøvingslærar på eit av hovudstega og ikkje dei lærarane som berre underviser på eitt hovudsteg.

I kroppsøvingsdelen er det 173 respondentar, men det er eit aukande fråfall utover undersøkinga. Det er 164 som har valt hovudsteg, av dei er 84 på steg 1-4 og 80 på 5-7. Det er desse som er med på dei samanliknande analysane mellom hovudstega.

3.0 Bakgrunn

3.1 Kjønn

Av dei 794 informantane som svarte på den generelle delen av surveyen var 80,1 % kvinner og 19,9 % menn. Svar frå kvinnelege lærarar er dermed litt overrepresentert i datamaterialet samanlikna med statistikk frå Grunnskolens informasjonssystem (GSI), som viser at ca. 73,44 % av dei som arbeider i grunnskulen er kvinner (GSI 2011/2012). Av dei 173 (n=173) informantane som svarte på kroppsøvingsdelen av surveyen er det 64,9 % kvinner og 35,1 % menn. Samanliknar ein steg 1-4 og 5-7 ser ein at det er 52,5 % menn og 47,5 % kvinner som underviser i kroppsøving på steg 5-7, medan det på steg 1-4 er 78,6 % kvinner og 21,4 % menn. Dette syner at dei mannlege lærarane er svært overrepresenterte i kroppsøving på steg 5-7, medan dei berre er marginalt overrepresenterte på steg 1-4 i forhold til populasjonen. Kroppsøving er eit kjønna fag på lærarsida på mellomsteget, men ikkje på småskulesteget. Skiljet mellom kjønn på hovudstega botnar delvis i at klasselærar i større grad følgjer klassen sin på steg 1-4, medan det på steg 5-7 må vera noko med fagets funksjon, form eller innhald som appellerer til mannlege lærarar. Samanlikna med kjønnsfordelinga på evalueringa av L97

(Jacobsen m.fl., 2001), er kjønnsfordelinga på mellomsteget nesten heilt likt medan kvinnedominansen på barnsteget er større i vår undersøking.

3.2 Utdanning

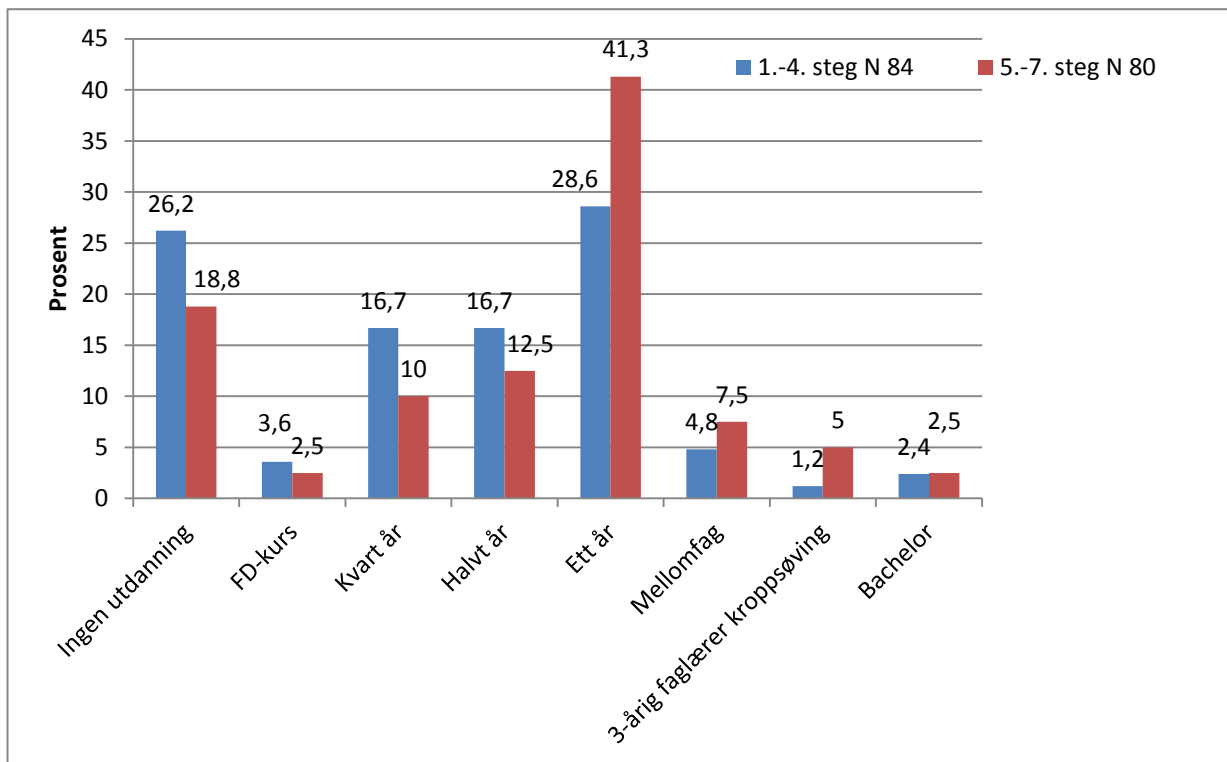
Når det gjeld utdanningsbakgrunnen til informantane er denne som forventa dominert av lærarar med allmennlærerutdanning (75,1 %). Men informantgruppa har også innslag av andre utdanningar, som førskulelærerutdanning (13,3 %), faglærerutdanning (12,1 %), PPU (4,6 %) og inga pedagogisk utdanning (1,7 %). Samanliknar ein steg 1-4 og 5-7 ser ein av Tabell 1 under at det er til dels store skilnader i utdaningsbakgrunnen til informantane.

Steg 1-4	Allmennlærerutdanning (69%)	Førskulelærerutdanning (25%)	Faglærer (8,3%)	PPU (1,2%)
Steg 5-7	Allmennlærerutdanning (80%)	Førskulelærerutdanning (1,3%)	Faglærer (17,5%)	PPU (8,8%)

Tabell 1: Utdanningsbakgrunn til informantane.

På begge hovudstega dominerer allmennlærerutdanninga. I tillegg har steg 1-4 eit ganske stort innslag av førskulelærerutdanning som truleg er med å setta preg på hovudsteget. Tilsvarande er eit vesentleg innslag av ulike typar faglærarar karakteristisk for steg 5-7.

Ser ein på omfanget av kroppsøvingstudanning viser datamaterialet vårt at av dei som underviser i kroppsøving har 23,0 % ingen utdanning i faget, 3,4 % har fagdidaktisk kurs (FD-kurs), 13,2 % har 15 sp, 14,4 % har 30 sp, 34,5 % 60 sp, 5,7 % har mellomfagsnivå , 2,9 % har faglærerutdanning og 2,3 % bachelor utdanning. Desse tala ligg langt over tidlegare tal for heile populasjonen som syner at 51,3 % av dei som underviser i faget på steg 1-4 ikkje har utdanning i det heile, tilsvarande tal for 5-7 er 35,1 % (Lagerstrøm, 2007). Dette botnar truleg i at undersøkinga har sjølvseleksjon på kva fag lærarane vel å svara på. Respondentane på kroppsøving er truleg dei som i størst grad identifiserer seg med faget. Dette kan gjera undersøkinga skeiv i retning av meir kvalifiserte og oppdaterte svar.



Figur 1: Utdanning i kroppsøving.

Me finn til dels store skilnader i utdanning mellom steg 1-4 og 5-7. Prosentdel av lærarar som ikkje har utdanning i kroppsøving er for steg 1-4 på 26,4 % mot 18,8 % på steg 5-7. Skilnaden er størst for 60 studiepoeng der me finn 28,6 % på steg 1-4 og 41,3 % på 5-7. Me finn altså ei klart større fagfordjuping på steg 5-7.

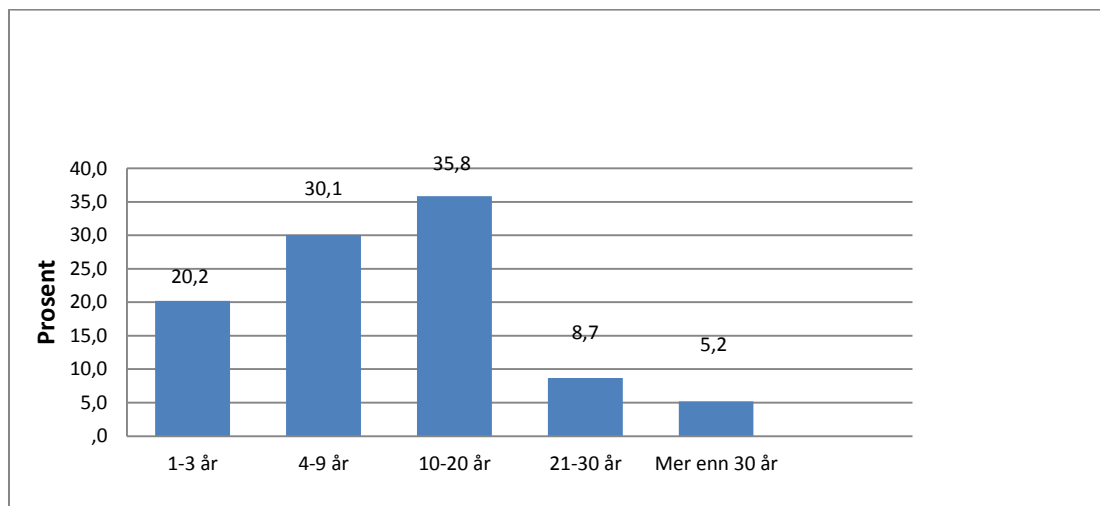
3.3 Alder, erfaring og undervisning

Dei fleste av lærarane som har svart er mellom 30 og 49 år (67,9 %) medan aldersgruppa 20-29 år og 50-59 år kjem likt ut med 14,9 %. Det er berre 2,3% som er 60 år eller meir.

Gjennomsnittslæraren er om lag 40 år. Det er ikkje signifikante skilnader i alderssamansetning mellom steg 1-4 og steg 5-7.

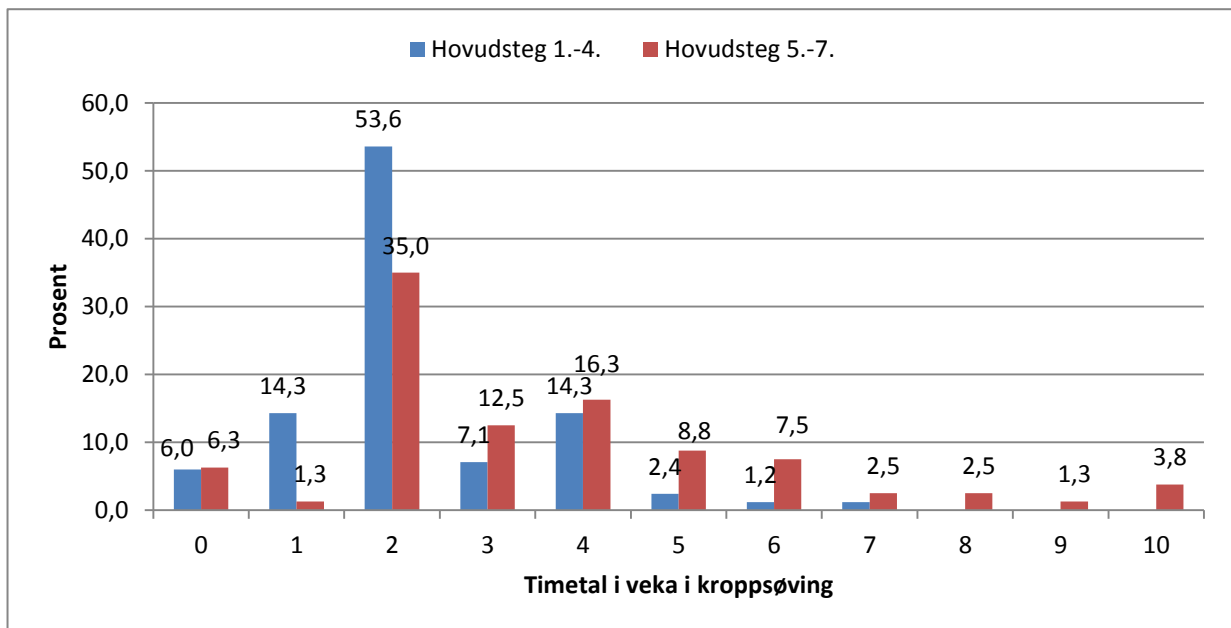
Datamaterialet syner at 35,8 % av lærarane har undervist i kroppsøving i 10-20 år og 30,1 % har undervist i 4-9 år medan 20,2 % har undervist i 1-3 år. Det mest interessante funnet er i gruppa som har undervist meir enn 20 år; her er det ein markant nedgang i undervisningstid. Berre 13,9 % av lærarane har undervist meir enn 20 år i faget.

Eldre lærarar kuttar altså ut å undervisa i kroppsøving. Dette stadfester fleire tidlegare undersøkingar (Jakobsen, 2010).



Figur 2: Undervisningserfaring kroppsøving.

I Figur 3 ser ein at kroppsøvingslæraren underviser i snitt 2,27 timar kroppsøving i veka om ho jobbar på steg 1-4, medan ho underviser i snitt 3,58 timar i veka om ho er på steg 5-7. Så når me omtalar kroppsøvingslæraren så er det kanskje litt misvisande, det er meir tale om lærarar som også underviser i kroppsøving. Det er i svært liten grad snakk om fagspesialisering i kroppsøving på barnesteget. Frå den generelle delen av undersøkinga veit me at kvinner underviser signifikant mindre enn menn i kroppsøving ($p=.000$) og det er også signifikant ($p=.001$) fleire menn (13,4%) enn kvinner (3,6%) som likar best å undervisa i kroppsøving.

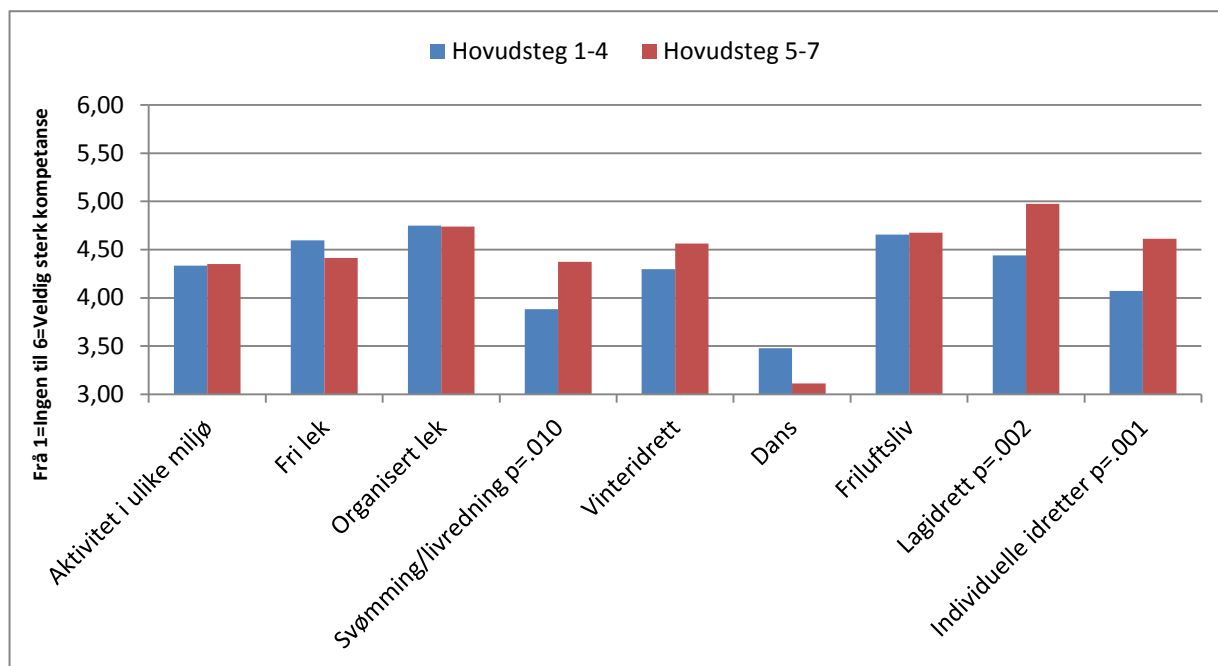


Figur 3: Timar lærarar underviser i kroppsøving i veka.

3.4 Eigenvurdert kompetanse

Lærarane vart bedne om å vurdere eigen kompetanse innanfor ni ulike aktivitetar på ein Likert-skala frå 1-6 der 1 er *ingen kompetanse* og 6 er *veldig sterk kompetanse*. Lærarane svarar at dei er *kompetente* eller har *sterk kompetanse* i alle aktivitetar utanom dans. Dans skil seg ut ved at 54,6 % av lærarane svarar at dei har *svak, veldig svak* eller *ingen kompetanse* i dans. Samla sett opplever lærarane at dei har middels kompetanse i dans. Aktivitetane organisert leik, vinteridrett, friluftsliv og lagidrettar skil seg ut ved at 20 % - 27 % av lærarane svarar at dei har *veldig sterk kompetanse* i desse aktivitetane. Dette biletet samsvarar med godt med Jacobsen m.fl. sine funn (2001).

Om me samanliknar steg 1-4 med 5-7 finn me signifikante skilnader for symjing/livberging, lagidrett og individuelle idrettar, sjå Figur 4. For alle desse ligg den eigenvurderte kompetansen høgast for 5-7 lærarane. For dans rapporterer lærarane på steg 1-4 høgast kompetanse, men skilnaden er ikkje signifikant.



Figur 4: Den eigenvurderte kompetansen til lærarane.

Ein kan spekulera litt på kvifor den eigenvurderte kompetansen ligg så høgt som den gjer. Ein grunn kan vera at det er dei mest dedikerte kroppsøvingslærarane med mest kroppsøvingsutdanning som har svara på undersøkinga. Ein annan grunn er at lærarane har svart ut frå eiga oppleving av kompetanse i undervisninga. Det er sjølvsagt positivt at lærarane opplever at deira kompetanse strekk til i undervisninga. Men det kan vera at eksterne blikk ville ha vurdert kompetansen deira annleis.

4.0 Rammefaktorar

4.1 Tilgang til arenaer og utstyr

Når det gjeld tilgang til undervisningsarenaer og utstyr så rapporterer lærarane om eit litt variert bilete; nokre arenaer er det god tilgang til, medan det er klare avgrensingar på andre. På den eine sida rapporterer eit stort fleirtal (91,4 %) at dei *alltid* eller *av og til* har tilgang til gymsal/idrettshall. Tilsvarande tal for musikkanlegg er 87,4 %, eigna uteområde på skulen 92,5 %, eigna område for friluftsliv innan kort gå-avstand 96,6 % og eigna område for friluftsliv innan ein times sykling 94,8 %. Dette er høge tal samla sett for faget, men det er likevel 6,9 % som har *liten* eller *ingen tilgang* til gymsal/idrettshall.

På den andre sida rapporterer lærarane om avgrensa tilgang til arena for skeiseaktivitet og symjing og livberging. 23,0 % seier at dei ikkje har tilgang til arena for skeising. Dette er ikkje overraskande når ein tek høgd for klima og at kompetansemålet for skeiser i læreplanen tek atterhald om at det ikkje ved alle skular ligg til rette for undervisning på is. Undervisning i symjing og livberging er ofte knytt til nokre få årssteg, og særleg 4.steg. Dette forklarar kvifor tala for tilgang er veldig låge i denne undersøkinga; 17,8 % rapporterer om *ingen tilgang* og 25,9 % om *liten tilgang* til basseng. Synovate (2009) fann at 99 % av skulane gav symjeopplæring, men seier ingenting om omfanget. Det kan godt vera at omfanget ligg innanfor det lærarane definerer som *liten tilgang*.

Når det gjeld utstyr finn me at 13,2 % av lærarane rapporterer *liten* eller *ingen tilgang* til småreiskap og tilsvarande 25,3 % for store apparat. Berre 40,8 % har *alltid tilgang* til store apparat. Det siste kan kanskje forklarast med at det i ein del idrettshallar er lite fast utstyr av denne kategorien. Den avgrensa tilgangen til småreiskap kan på si side vera knytt til manglande prioritering av denne typen innkjøp på skulane. Det er ein svak positiv korrelasjon ($r = .155$) mellom omfang av kroppsøvingstudanning og tilgang på småreiskap. Dette kan tyda på at lærarar med meir kroppsøvingstudanning ved ein skule bidreg til at det vert kjøpt inn meir småreiskap, eller at dei i større grad ser potensialet i eksisterande utstyr.

Medan Jacobsen m.fl. (2006) fann at majoriteten av lærarane vurderte føresetnadane knytte til anlegg og utstyr som relativt positive, så finn me eit litt meir variert bilete. For tilgang til gymsal eller idrettshall er tala høge, men på utstyrssida ser det ut til at lærarane har ei oppleving av større manglar.

4.2 Hovudlærar for kroppsøving

Kroppsøvingsfaget har nokre administrative utfordringar knytt til bruk av eigne arenaer og særleg til utstyr, det vera seg innkjøp, halda orden og halda utstyret ved like. Det er og ein tradisjon mange stader at kroppsøvingslærarar er sentrale i planlegging og gjennomføring av ulike aktivitetsdagar, skidagar og friluftslivturar for heile skulen. Ein hovudlærar for kroppsøving kan ha spesielt ansvar for planarbeid, kompetanseutvikling og koordinering for å få utnytta kompetansen i kollegiet best mogleg. 65,9 % av lærarane svarar at ein utvald lærarar har hovudansvaret for kroppsøvingsfaget ved deira skule og stadfester at dette er ein vanleg måte å organisera fagansvar på. Men det er berre 36,4 % av lærarane som svarar at det

vert gitt ekstra ressurs til å administrera faget, så om lag halvparten av dei som har eit hovudansvar får ikkje ekstra ressursar til arbeidet.

4.3 Fordeling av kroppsøvingsundervisning

Skulen er organisert både i fag, klassesteg og hovudsteg. På barneskulen har det vore klassesteget (kullteamet) og klasselæraren som har stått sentralt i organiseringa, medan det på vidaregåande er ein tradisjon for organisering med faglærarar. Forholdet mellom kull og fag er eitt av fleire moment som kan leggja føringar for korleis kroppsøvingsundervisninga vert fordelt i kollegiet. Dette vil igjen vera avgjerande for kor godt skulen klarar å utnytta den totale kompetansen i kollegiet. På ein firedelt Likert-skala frå *stemmer ikkje (1)* til *stemmer (4)* vart lærarane spurde om å gje si grad av samtykke til fem utsegner om korleis kroppsøvingsundervisninga vert fordelt på deira skule.

Tabell 2 syner at det er påstandane ”Ressurssituasjonen på kullteamet er avgjerande” med 13,8 % og ”Formell kompetanse er avgjerande” med 13,2 % som flest lærarar rapporterer *stemmer* med korleis dei opplever at kroppsøvingstimane vert fordelt på deira skule. Det er 7,6 % som gjev sitt samtykke til at ”Dei som har lyst får undervise i kroppsøving uavhengig av kompetansen” *stemmer*.

Slår me saman *stemmer* og *stemmer som oftast* vert det tydeleg at det er ressurssituasjonen på kullet som vert sett på som den viktigaste faktoren med 43,7 %, medan formell kompetanse med 36,2 % vert passert av ”Dei som har lyst får undervise i kroppsøving uavhengig av kompetanse” som her oppnår 37,0 %. Det at ”Kontaktlærar følgjer klassen uavhengig av kompetanse” får tilsvarande tilslutning frå nesten ein tredel av lærarane. Alternativet som får lågast tilslutning er ”Kroppsøvingstimane vert sett på som lette timar som vert jamt fordelt i kollegiet”, heile 68,4 % seier at dette *ikkje stemmer* ved deira skule.

Utsegn:	Formell kompetanse er avgjerande	Resurssituasjonen på kullteamet er avgjerande	Kontaktlærer følgjer klassen uavhengig av kompetanse	Dei som har lyst får undervise i kroppsøving uavhengig av kompetanse	Kroppsøvingstimane vert sett på som lette timar som vert jamt fordelt i kollegiet
Stemmer ikkje	28.2	16.7	37.4	20.6	68.4
Stemmer av og til	33.3	37.4	32.2	42.4	20.7
Stemmer som oftast	23.0	29.9	23.6	29.4	6.9
Stemmer	13.2	13.8	4.6	7.6	1.7

Tabell 2: Grunnlag for fordeling av kroppsøvingundervisning.

Det er tydeleg at det er fleire faktorar som spelar inn ved fordeling av kroppsøvingundervisninga, men av dei faktorane me fangar opp er det resurssituasjonen på kullet som er den viktigaste, medan det er jamt mellom dei motstridane utsegna knytte til formell kompetanse og lyst uavhengig av kompetanse, om å vera den nest viktigaste faktoren. Det at kontaktlærer som ynskjer å følgja sin klasse underviser i kroppsøving, er og relativt vanleg, særleg på steg 1-4 der 39.3 % seier at dette *stemmer* eller *stemmer som oftast*. Det er berre på dette utsegnet ein finn signifikant gjennomsnittsskilnad ($p=.001$)² mellom steg 1-4 og 5-7. For dei andre utsegna er det berre mindre ikkje signifikante skilnader mellom hovudstega.

Meir kompetanse i fag er ein av dei verkemidla som er etterlyst for å auka kvaliteten på faget (Ommundsen, 1995; Sloan, 2010). Det er difor uheldig at resurssituasjonen på steget er meir avgjerande for fordeling av undervisning enn faglege kriterium som kompetanse og meir sosialpedagogiske kriterier som at kontaktlærer følgjer klassen. Men det er viktig å ha med seg at det er mange små skular der det kanskje først og fremst handlar om å få ressurskabalene til å gå opp og at meir kroppsøvingfaglege vurderingar kjem i andre rekke. Den same tendensen finn me for faget mat og helse i Skolefagsundersøkelsen 2011. Samstundes er det truleg slik ved mange skular at ein med nokre organisatoriske grep kunne fått utnytta fagkompetansen betre.

² Sig mellom hovudstega 1-4 ($M=2.17$, $SD=.917$) og 5-7 ($M=1.71$, $SD=.874$); $t(162)=3.35$, $p=.001$ (2-tailed).

4.4 Foreldreengasjement i faget

Foreldre etterspør sjeldan eleven sin kompetanse i kroppsøving, men samanlikna med dei andre praktiske og estetiske faga så er det i kroppsøving dei oftast spør læraren om korleis det går med eleven i faget. Det er berre 11 % av lærarane som rapporterer at det *ofte* eller *svært ofte* kjem førespurnad frå foreldre om eleven sin kompetanse i kroppsøving, medan heile 47 % seier at dette skjer *sjeldan* eller *svært sjeldan*. Dette samsvarar med Jacobsen m.fl. (2006) som fann at berre eit mindretal av lærarane meinte at foreldra var interessert i kroppsøvingsfaget.

5.0 Fagsyn kroppsøving

I LK06 vert det under føremålet til faget trekt fram ulike verdiar som kroppsøving skal vera med å realisera; allmenndanning, glede, helse, kroppsleg læring og kreativ utfolding, sosialt fellesskap og kunnskap om trening. Planen uttrykkjer eit breitt syn på kva faget er tenkt å vera. For å finna ut kva lærarane synes er viktig i faget vart det laga sju utsegn som skulle fanga opp dei verdiane som av læreplanen vert knytte til faget. I tillegg vart verdsetjing av konkurranse og estetikk tatt med då mange av aktivitetane i faget har desse aspekta i seg, sjølv om dei ikkje vert trekte fram i føremålet med faget.

Det er ein pågåande debatt om kva kroppsøving er eller skal vera, kva det er som skal legitimera den plassen faget har i skulen. Dei sju utsegna fangar opp noko av det som blir lagt vekt på i dei ulike posisjonane i debatten. Helseperspektivet er sentralt i debatten om kroppsøving, aukande utfordringar knytte til livsstilssjukdomar har aktualisert dette. Ommundsen (1995, 2008, 2013) legg vekt på at kroppsøving som eit direkte helseførebyggjande tiltak er urealistisk med dagens timetal. Fysisk form er ferskvare, det er gjennom den kompetansen elevane kan få gjennom kroppsøving at eventuelle helsegevinstar kan oppstå. Ommundsen argumenterer for eit allsidig fysisk-motorisk læringsperspektiv i faget. Dowling (2010) hevdar at læreplanen representerer eit snevert helseomgrep der helse vert gjort til eit individuelt val lausrive frå den sosiale røyndomen.

På spørsmåla knytte til fagsyn i kroppsøving gav lærarane sin grad av tilslutning til ulike utsegn på ein seksdelt skala der 1 er *svært ueinig* og 6 er *svært einig*.

Fagsyn påstand:	Mean
Lekpregede aktiviteter, der gleden av å være i bevegelse i et sosialt felleskap står i sentrum, er det viktigste i faget	4,95
Det viktigste i faget er å få elevene i god form for å styrke helsen deres	4,77
Læring av motoriske ferdigheter i ulike miljø, bevegelser og teknikker er det viktigste i faget	4,73
Grunntrening (utholdenhet, styrke, spenst, beveglighet, hurtighet, basistrening) er det viktigste i faget	4,51
Det viktigste med kroppsøvningsfaget er at det bidrar til allmenndannelsen	3,85
Utvikling av kroppslig kreativitet og estetisk kompetanse er det viktigste i faget	3,70
Konkurranser, der elevene får vise hvor gode de er i idrett, er det viktigste i faget	2,67

Tabell 3: Grad av tilslutning til utsagn om fagsyn.

Lærarane skil tydeleg mellom kor einige dei er med dei ulike utsegnene. Det er ikkje slik at alt vert opplevd som like viktig.

Lærarane gir størst tilslutning til påstanden ”Lekpregede aktiviteter, der gleden av å være i bevegelse i et sosialt felleskap står i sentrum, er det viktigste i faget ”, og gjennomsnittet her ligg tett opp til *einig*. Innhaldet her er nært til det Bamford (2012) har skildra med omgrepet ”cosy arts” i si framstilling av kunstfaga sin posisjon i den norske skulen: ”*The intrinsic aims of the arts are highly valued in Norway, in particular, a sort of ‘cosy’ feeling that stresses fun, enjoyment, and pride*” (Bamford, 2012, s. 8). Denne utsegna ekskluderer ikkje læring eller dei andre verdiane i læreplanen, men om dei andre verdiane ikkje vert gjort synlege og undervisninga står fram berre som rekreasjon kan det vera ei utfordring for legitimeringa av faget.

Tilsvarande kan det vera legitimeringsutfordringar knytte til eit einseitig helsefokus i kroppsøving. Den høge tilslutninga til utsegna om helse og grunntrening kan vera eit uttrykk for eit snevert helseperspektiv der læring og dannelsingsdimensjonen ikkje vert vektlagt i undervisninga. Men lærarane gir også stor tilslutning til utsegna om at motorisk læring er det viktigaste i faget, så det er tydeleg at lærarane verdset fleire verdiar høgt. Det er ikkje er eitt einskildt syn på kva som er viktig i kroppsøving som er dominerande for lærargruppa.

Men alt er ikkje like viktig. Lærarane gir markant lågare tilslutning til utsegna om allmenndanning og utvikling av kreativ og estetisk kompetanse. I snitt er dei korkje einige eller ueinige i at dette er det viktigaste i faget. Den påstanden lærarane gir klart minst tilslutning til er: ”Konkurranser, der elevene får vise hvor gode de er i idrett, er det viktigste i faget”. Denne påstanden skil seg tydeleg ut nedst på skalaen mellom *litt ueinig* og *ueinig*. Lærarane legg meir vekt på andre sider av aktivitetane enn konkurranse, som til dømes glede og fellesskap eller trening og helse. Kva elevane, som opplever aktiviteten på kroppen, erfarer som sentrale aspekt i aktivitetane seier ikkje undersøkinga noko om.

6.0 Organiserings- og arbeidsformer

I evalueringa av L97 vert det hevda at lærarar i kroppsøving tradisjonelt har vore meir orienterte mot innhaldet i undervisninga enn mot arbeidsmåtene i faget. Evaluatorane gav støtte til denne påstanden, og dei etterlyste utdanning og etterutdanning innan eit større mangfald av arbeidsmåtar som kunne auke kompetansen til lærarane med tanke på elevmedverknad, elevsamarbeid i undervisninga samt tema- og prosjektarbeid (Jacobsen m.fl. 2006, s. 9). Med LK06 kom metodefridomen attende og fokuset på metode og arbeidsmåtar som kom med L97 vart redusert.

På spørsmål knytte til arbeids- og organiseringsformer svara lærarane på i kor stor grad dei nytta dei ulike formene på ein Likert-skala frå 1-6 der 1 er *aldri* og 6 er *ofte*.

	Mean totalt	Mean 1.-4.	Mean 5.-7.	T-test Sig,2-tailed. p=
Lærer leder fellesundervisning	5.33	5.32	5.35	
Lærer leder fellesundervisninga og deltar i aktiviteten	4,78	4.91	4.64	
Tverrfaglige arbeid/prosjektarbeid	2.62	2.68	2.55	
Arbeidsplan	2.21	2.05	2.39	
Elevane påverkar innhaldet i faget	3.94	4.02	3.86	
Elevane driver eigen valfri aktivitet	3,14	3.39	2.88	0.002
Organisering med landskap i gymsal eller ute	3,96	4.07	3.84	

Stasjonsarbeid inne eller ute	4,26	4,33	4,19	
Opne oppgaver, der elevane finner egne bevegelsesløyningar	3,50	3,77	3,22	0.001
Oppgaver der elever skal lære bestemte bevegelser	4,19	4,43	3,95	0.001
Praktiske lekser	2,19	2,12	2,26	
Praktiske prøver	2,30	2,05	2,56	0.011
Motoriske / fysiske testar	3,13	2,68	3,60	0.000
Elevane driver eigenvurdering / kvarandrevurdering i faget	2,96	2,78	3,16	

Tabell 4: Organiserings- og arbeidsformer i kroppsøving.

”Lærer leier fellesundervising” og ”lærer leier fellesundervising og tek del i aktiviteten” er dei to arbeids- eller organiseringsformene som lærarane seier dei brukar mest, med eit snitt litt over *ganske ofte* for førstnemnte og litt under for sistnemnte. Resultatet er om lag det same for faga musikk og mat og helse i Skolefagsundersøkelsen 2011 (sjå kap. 5 og 1), så dette er ikkje noko som berre gjeld kroppsøving. Ein kan spekulera over om det faglege innhaldet og eigenarten til fleire av dei praktiske og estetiske faga kanskje kan ha det til felles at lærarane opplever at undervisninga fungerer best med ei tydeleg leiing. Det er viktig å vera klar over at dette er overlappande variablar og at desse to truleg også kan romme dei fleste av dei andre variablane alt etter kor strengt lærarane tolkar ”lærer leier” og ”fellesundervising”.

Omfanget av lærarleia fellesundervising er så å seia likt på begge hovudstega, medan det ser ut til at litt fleire lærarar er med på aktiviteten på steg 1-4 sjølv om skilnaden ikkje er signifikant. Men det er verdt å leggja merke til at det er over 10 % som berre *av og til* eller *sjeldnare* leiar fellesundervising. For variabelen ”å leia og ta del i fellesaktivitet” er det verdt å ta med seg at 68.2 % av lærarane på steg 1-4 *ganske ofte* eller *ofte* organiserer undervisninga på denne måten. Dette talet er lågare på steg 5-7, men likevel så høgt som 57.2 %. Me finn altså ei veldig aktivt deltakande og styrande lærarrolle.

For tverrfagleg eller prosjektorientert arbeid i faget er og tala låge, men dei er litt nærare *sjeldan* enn *veldig sjeldan*. Her ligg steg 1-4 litt over 5-7 men det er ikkje ein signifikant skilnad. Så mange som 28.6 % på steg 1-4 seier at dei aldri nyttar tverrfagleg- eller prosjektarbeid i faget.

Bruken av arbeidsplan ligg nærare *veldig sjeldan* enn *sjeldan* og sjølv om det ser ut til at bruken er litt større på steg 5-7 så er skilnaden ikkje signifikant.

På spørsmål om elevmedverknad på innhaldet i faget rapporterer lærarane om at dette skjer i snitt *av og til* og at det skjer litt oftare, men ikkje signifikant meir, på steg 1-4. Korleis det skjer, om det er spontant, innarbeidd i årsplan, om fleirtalet rår eller om det sikrar at alle får noko dei likar, vert ikkje fanga opp i surveyen. Elevmedverknaden kan synast låg med tanke på at elevmerknad er eit av dei sentrale punkta under *Prinsipp for opplæringa* i LK06.

På steg 1-4 er det signifikant ($p=.002$)³ meir vanleg at lærarane legg opp til at elevane driv eigen valfri aktivitet enn på steg 5-7, men det er i gjennomsnitt nærare *sjeldan* enn *av og til*. 50.2 % av lærarane på steg 1-4 rapporterer om at dette skjer frå *av og til* til *ofte*, med klar overvekt på *av og til*. For steg 5-7 ligg snittet under *sjeldan*. Så det er ikkje ofte at elevane driv med eigen valfri aktivitet i kroppsøvingstimane på barnesteget.

Det å organisera undervisninga ved å bruka ”landskap ute eller inne” eller ”stasjonsarbeid inne eller ute” vert nytta *av og til*, stasjonsarbeid vert nytta litt meir enn landskap. Det er ikkje signifikant skilnad i bruken mellom hovudstega.

”Opne oppgaver, der elevane finner egne bevegelsesløsninger”, vert rapportert brukt midt mellom *sjeldan* og *av og til* om ein ser steg 1-7 under eitt. Men det er signifikant skilnad ($p=.001$)⁴ mellom hovudstega. For steg 1-4 nærmar bruken seg *av og til*, medan den for 5-7 kryp ned mot *sjeldan*. Dette kan delvis forklarast med at ein på steg 5-7 ser ei dreining vekk frå arbeid med grunnleggande rørsler i læreplanen.

Også for ”Oppgaver der elever skal lære bestemte bevegelser” er det signifikant skilnad ($p=.001$)⁵ mellom hovudstega. Læring av spesielle rørsler ligg nesten halvvegs mellom *av og til* og *ganske ofte* på steg 1-4, medan den er rett under *av og til* for steg 5-7. Skilnaden mellom hovudstega er truleg knytt til at det ikkje er kompetanssmål knytte til grunnleggande rørsler på steg 5-7. Eit større fokus på læring av spesielle rørsler knytt til teknikkar i idrettar som for eksempel turn, ser ikkje ut til å vega opp for nedgangen på mellomsteget.

Praktiske lekser vert veldig sjeldan nytta i faget og det er ikkje signifikant skilnad mellom hovudstega i bruken. Det er berre 1.7 % av som seier dei nyttar praktiske lekser *ganske ofte*

³ Sig. mellom hovudstega 1-4 (M=3.39, SD= 1.05) og 5-7 (M=2.88, SD=1.01); $t(157)= 3.09$, $p=.002$ (2-tailed)

⁴ Sig. mellom hovudstega 1-4 (M=3.77, SD= 0.99) og 5-7 (M=3.22, SD=1.13); $t(157)= 3.26$, $p=.001$ (2-tailed)

⁵ Sig. mellom hovudstega 1-4 (M=4.43, SD= 0.72) og 5-7 (M=3.95, SD=1.05); $t(157)= 3.37$, $p=.001$ (2-tailed)

eller ofte. Praktiske prøvar vert *veldig sjeldan* nytta på steg 1-4, men vert nytta signifikant ($p=.011$)⁶ meir på steg 5-7, men bruken er stadig låg og litt nærare *sjeldan* enn *veldig sjeldan*.

Den største skilnaden mellom hovudstega ($p=.000$)⁷ finn ein på bruk av ”Motoriske/fysiske testar” Lærarane på steg 5-7 brukar fysiske/motoriske testar i undervisninga sjeldnare enn *av og til*, men det er markant oftare enn lærarane på steg 1-4 som ligg godt under *sjeldan*. Men motoriske/fysiske testar vert ikkje brukt ofte på nokon av stega.

Gjeldane forskrift for vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006) set krav til eigenvurdering og kvarandrevurdering, men set ikkje krav til omfanget av desse formene for vurdering. Den gjennomsnittlege bruken lærarane rapporterer, nemleg at vurderingsformene gjennomsnittleg vert nytta *sjeldan*, er truleg ikkje tilstrekkeleg til å oppfylla intensjonen bak vurderingsforskrifta så lenge det er 19 % på steg 1-4 og 10 % på 5-7 som aldri nyttar desse vurderingsformene. Totalbruken er litt større på steg 5-7, men skilnaden er ikkje signifikant. Undersøkinga skil ikkje mellom dei to vurderingsformene og fangar heller ikkje opp på kva måte vurderinga går føre seg.

6.1 Kjenneteikn på kroppsøvingsundervisninga på barnesteget

Kroppsøving ser ut til å vera prega av lærarleia fellesundervisning innan aktivitetar som læraren har valt ut og som det er vanleg at læraren også tek del i. Det er lite av meir elevstyrde former å organisera faget på som arbeidsplan eller at elevane styrer innhaldet i timane direkte, men me finn ein del elevstyring av innhald særleg på steg 1-4. Men elevane påverkar innhaldet i faget ein del, men truleg då i planleggingsprosessen. Med tanke på at generell del av LK 06, § 1-3 *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* og kap. 5 om spesialundervisning i opplæringslova (1998) slår fast at undervisninga skal tilpassast alle elevar, ligg graden av forventa elevmedverknad i faget truleg noko lågt.

Den tydelege lærarstyringa seier ikkje at faget berre er prega av instruksjon, sjølv om det er rapportert om meir bruk av deduktiv enn induktiv metode ved læring av rørsler. Tydelege innslag av bruk av landskap inne og ute, stasjonsarbeid inne og ute, induktiv metodebruk ved læring av rørsler samt det store innslaget av leik på innhaldsida, peikar mot ein relativt variert bruk av ulike arbeidsmåtar.

⁶ Sig. mellom hovudstega 1-4 ($M=2.05$, $SD=1.20$) og 5-7 ($M=2.56$, $SD=1.10$); $t(157)=-2.57$, $p=.011$ (2-tailed)

⁷ Sig. mellom hovudstega 1-4 ($M=2.68$, $SD=1.21$) og 5-7 ($M=3.60$, $SD=1.00$); $t(157)=-5.18$, $p=.000$ (2-tailed)

Med LK06 kom metodefridomen attende og fokus på prosjektarbeid forsvann. Om dette er grunnen til at omfanget av tverrfagleg arbeid og prosjektarbeid er lågt, eller om kroppsøving fell utanfor desse prosjekta, veit me ikkje. Men uansett så ser det ut som om potensialet for å nytte ulike prosjektarbeid i liten grad vert realisert. Dette samsvarar godt med det Jacobsen m.fl. (2006) fann i evalueringa av L97. Her vert trongen for utdanning og vidareutdanning innan eit større mangfald av arbeidsmåtar presisert, for å få til ein auke i elevmedverknad og elevsamarbeid i undervisninga samt tema- og prosjektarbeid. Tabell 5 syner samvariasjonen mellom utdanningsdjupne i kroppsøving og bruk av ulike organiserings- og arbeidsformer. Den syner at aukande kompetanse i kroppsøving samvarierer⁸ svakt, men signifikant med auka bruk av varierte arbeidsformer. Sterkast er samvariasjonen mellom utdanning og bruk av opne oppgåver.

	Korrelasjon med utdanningsdjupne kroppsøving. r=
Tverrfaglige arbeid/prosjektarbeid	,171*
Opne oppgåver, der elevane finner egne bevegelsesløysningar	.280**
Oppgåver der elever skal lære bestemte bevegelser	.166*
Praktiske lekser	.176*
Elevane driver eigenvurdering / kvarandrevurdering i faget	.172*

**p<.05; **p<.01 (2-tailed)*

Tabell 5: Samvariasjon mellom kroppsøvingstudanning og bruk av organiserings- og arbeidsformer i kroppsøving.

Mellom dei to hovudtrinna er det visse skilnader innan arbeids- og organiseringsformer, men dette er på avgrensa områder og det er ikkje snakk om store skilnader mellom hovudstega i bruk av arbeidsmåtar og organisering.

Dei yngste elevane driv litt meir med eigne valfrie aktivitetar. Eit anna skilje mellom hovudstega er i bruk av *opne* og *lukka oppgåver* i samband med rørslelæring. Her ligg steg 1-4 høgare, dette er

⁸ Korrelasjonane er signifikante på p 0.05 (2-tailed).

knytt til innhaldet på hovudsteget. Det siste området det er skilnader mellom hovudstega er innan bruk av praktiske prøvar og fysisk/motorisk testing; dette er det meir av på mellomsteget. Denne bruken kan ikkje knytast direkte til læreplan eller vurderingsforskrift, men må ha sin bakgrunn i ein tradisjon innanfor faget. Undersøkinga kan ikkje seia om dette er vurdering som er knytt til læringa i faget og brukt formativt, eller om det er lausrive frå læringa og av ein meir summativ karakter. Om det siste er tilfelle, så er det uheldig om ein slik praksis har fotfeste allereie på mellomsteget.

Utfordringane faget har på ungdomssteget og i vidaregåande skule knytte til bruk av fysiske testar som er lausrivne frå kompetansemåla, er no søkt løyste med ei presisering i eit rundskriv om endringane i kroppsøvingsplanen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Endringane for faget kom i samband med revideringa av kroppsøvingsdelen av LK06, gjeldane frå 01.08 2012.

Rundskrivet slår fast at *”Bruk av tester kan være problematisk og være i strid med prinsippene for vurdering”* (s. 16). Framtidige undersøkingar burde sjå på om slik bruk av testing og prøvar er eit problem også på mellomsteget.

7.0 Undervisningstid i ulike aktivitetar

For å få eit overblikk over innhaldet i faget vart lærarane spurde om å kryssa av for kor mykje tid dei brukar på ulike aktivitetar i faget. Det er viktig å vera klar over at dette vert omlag tal, og at det svært ofte vil vera slik at ein nyttar seg av fleire aktivitetar i løpet av ein undervisningstime. Det er og slik at lista over aktuelle aktivitetar ikkje kan dekkja alle tenkte typar aktivitet.

Lærarane skulle rapportera kor mange timar dei i snitt pr. år nytta ulike aktivitetar i sine klassar. Grunna ulikt timetal på hovudstega er det uråd å samanlikna hovudstega statistisk, difor er Tabell 6 laga for å sjå på kor høgt dei ulike aktivitetane er prioriterte på dei to hovudstega.

	Mest brukt på Steg 1-4	1.- 4. Steg mean	Mest brukt på Steg 5-7	5.-7. Steg mean
Arbeid med grunnleggende bevegelser i varierte miljø	1	5,30	1	4,71
Organisert lek	2	5,29	2	4,71
Arbeid med småredskap	3	4,41	9	3,94
Svømming og livberging i basseng	4	4,29	12	3,66
Arbeid med store apparat	5	4,18	11	3,82
Fri lek	6	4,05	17	3,03
Kanonball / stikkball	7	3,95	3	4,62
Utforsking av rytmer og bevegelser	8	3,76	16	3,05
Ski, inkludert langrenn, brett, alpint, telemark	9	3,70	13	3,66
Fotball	10	3,68	8	4,25
Frøidrett	11	3,63	4	4,38
Turn	12	3,22	14	3,38
Sangleker og dans fra andre kulturer	13	3,12	23	2,39
Utholdhetstrening inkludert jogging	14	3,09	5	4,34
Styrketrening inkludert basistrening	15	3,05	6	4,34
Volleyball, basket, håndball	16	3,05	7	4,32
Innebandy	17	2,87	10	3,89
Aerobic og andre rytmiske treningsformer til musikk	18	2,66	18	2,86
Skøyter	19	2,59	20	2,53
Orientering	20	2,56	15	3,05
Folkedans	21	2,41	22	2,42
Elevene lager egne danser	22	2,40	21	2,44
Sykling / trafikkopplæring	23	2,09	19	2,71
Tennis, badminton, bordtennis	24	1,82	24	2,22

Tabell 6: Gjennomsnittleg timetal til ulike aktivitetar i året pr klasse.

Det er viktige skilnader mellom hovudstega når det kjem til innhald. Hovudsteg 1-4 er tydeleg dominert av arbeid med dei grunnleggande rørsleane, organisert leik og fri leik. Noko sjeldnare vert det arbeidd med store apparat, småreiskap og symjing. Utforsking av rytmar og rørsler kjem nede på ein åttande plass, men høgare enn alle dei tradisjonelle konkurranseidrettane.

For hovudsteg 5-7 er det noko overraskande arbeid med dei grunnleggande rørsleane og organisert leik som toppar lista rett føre stikkball/kanonball. Det er altså ikkje tale om ein

dominans av dei tradisjonelle konkurranseidrettane (friidrett, turn, ballspel) på mellomsteget heller, sjølv om dei heilt klart styrkar sin posisjon samanlikna med steg 1-4. Ei anna aktivitetsgruppe som klart styrkar sin posisjon på mellomsteget er grunntrening som uthald og styrke. Idrettane og grunntreninga styrkar sin posisjon på kostnad av arbeid med store apparat og småreiskap, fri leik og symjing. At symjing vert svekka stadfestar at skulane prøver å nå kompetansemålet på steg 4, medan mindre ressursar vert sette inn på å nå målet på steg 7. Ei anna gruppe aktivitet som blir svekka på mellomsteget er dans. Dei av innhaldskomponentane som er knytte til kompetansemåla i dans på steg 1-4 vert svekka utan at innsatsen for å nå måla på steg 5-7 aukar tilsvarande. Dette samsvarar godt med relativt låg sjølvopplevd kompetanse i dans hjå lærarane på mellomsteget (sjå kap. 3.4). At menn er overrepresenterte i faget på mellomsteget spelar ei hovudrolle i å forklara nedgangen på mellomsteget, då kvinner rapporterar om signifikant høgare kompetanse i dans og om signifikant meir bruk av dans på alle våre variablar.

Val av innhald kan seiast å reflektera godt kva lærarane meiner er viktigast i faget (kap. 5.0), nemleg *leikprega aktivitet, glede i rørsle i eit sosialt fellesskap*; dette samsvarar godt med fokus på leik. Helse vert sett på som viktig, men på innhaldssida er det vanskelig å knytte helse til spesielle aktivitetar. At motorisk læring vert sett på som viktig, samsvarer med innhaldsfokuset på grunnleggjande rørsler på same måte som at opplevinga av kor viktig grunntrening er samsvarar med omfanget av grunntrening i faget. Den låge prioriteringa av dans reflekterer at estetikk og kreativitet ikkje blir sett på som særleg viktige dimensjonar i faget. Konkurranse med fokus på å syna kor god ein er i idrett vart ikkje sett på som viktig, men innslaget av dei tradisjonelle konkurranseidrettane er ganske stort, særleg på mellomsteget. Ei forklaring på dette kan vera at lærarane ikkje legg så stor vekt på konkurransedimensjonen til desse aktivitetane, men i like stor grad knyter dei til dei andre dimensjonar, som leikprega glede i rørsle, helse og grunntrening. Det er og truleg tilfelle at denne delen av innhaldstradisjonen i faget står litt i kontrast til dei allmenne verdiane lærarane ser i faget.

7.2 Tid brukt til friluftsliv og uteskule

Historisk sett har friluftsliv hatt ulik plass i kroppsøvingsfaget, men som omgrep kom friluftsliv inn i mønsterplanen i 1974 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974) og er vidareført i seinare planar. I LK06 er friluftsliv eige hovudområde i kroppsøvingsfaget.

Uteskule vart etablert som eit sentralt pedagogisk omgrep då L97 (Kyrkje, utdannings og forskingsdepartementet, 1996) skulle omsetjast til praksis for småskulesteget (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Jordet seier at *”Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet”* (Jordet 1998, s. 24). I skulen sitt første år er det blitt ganske vanleg med utedagar, og tverrfagleg samarbeid om uteskule som arbeidsmåte gir moglegheiter for å auka omfanget av friluftslivslignande aktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 2008).

I denne undersøkinga vart lærarane bedne om å rapportera gjennomsnittleg tal på dagar friluftsliv pr. klasse i året, på ein skala frå 1-6 der 1 er *ingen* og 6 er *meir enn ti*.

Hovudsteg	1.- 4.	5.-7.
Friluftsliv, ulike turer og utedager	5,05	3,99
Overnattingsturer	1,17	1,69

Tabell 7: Gjennomsnittleg tal på dagar friluftsliv, ulike turar og utedagar i året pr klasse.

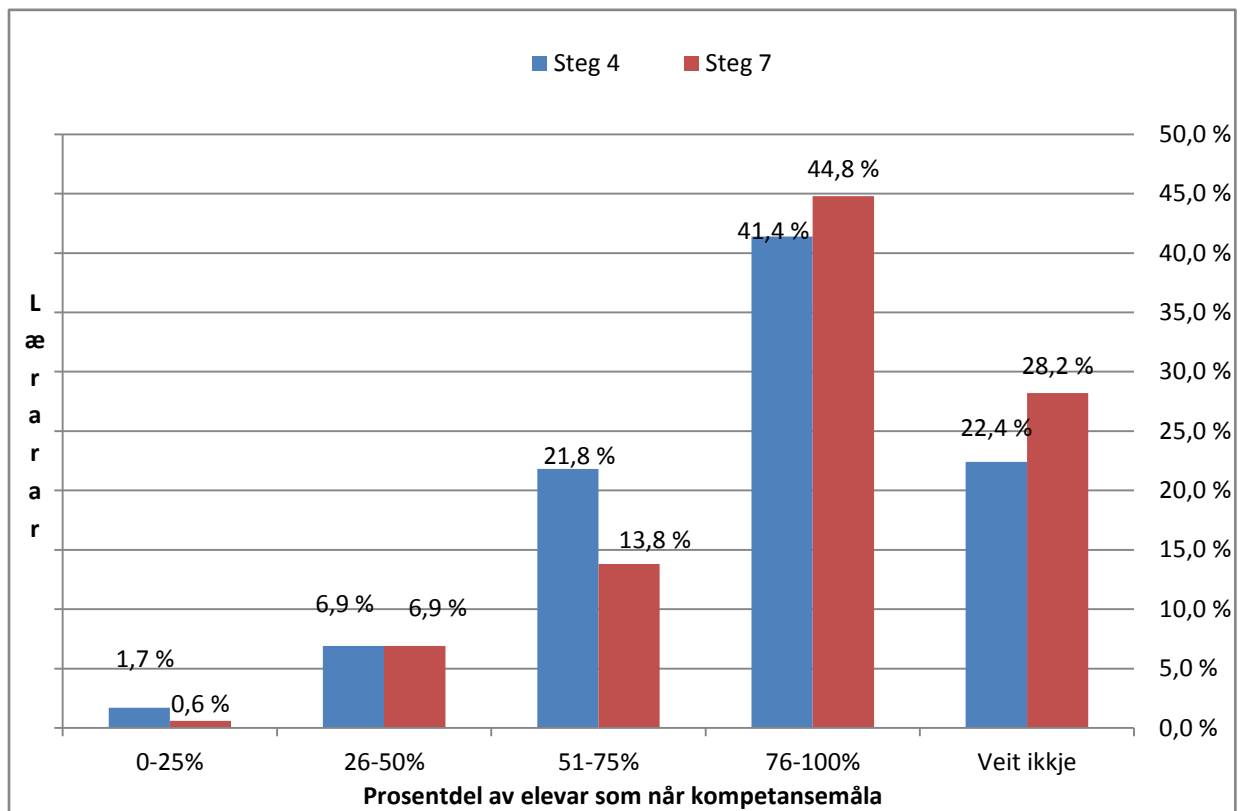
Friluftsliv, ulike turar og utedagar er eit vesentleg innslag i kroppsøvningsfaget, og særleg på hovudsteg 1-4 der ein i snitt nyttar 7-9 dagar til dette. Talet går ned på mellomsteget, men det er stadig tale om 5-6 dagar i året. Når det gjeld overnattingsturar av ulikt slag så er det nesten ikkje eksisterande på steg 1-4, medan det er eit lite innslag av dette på steg 5-7 Samla sett rapporterer 32.8 % av lærarane om 1-2 overnattingsturar i snitt i året for klassane sine på steg 5-7.

Då friluftslivet er rapportert i dagar, medan dei andre aktivitetane er rapporterte i timar er det ikkje råd å samanlikne bruken av dei direkte. Men det ser ut til at tidsbruken på friluftsliv på steg 1-4 er relativt stor i forhold til timetal i faget og truleg tilstrekkeleg til å kunna nå kompetansemåla for fagområdet. Men det er viktig at desse dagane truleg også har innslag av arbeid på tvers av fag. For steg 5-7 går omfanget av friluftsliv ned samstundes som totaltimetalet går opp. Denne svekkinga gjer at ein må spørje seg om omfanget er nok til å dekkja eit heilt hovudområde i faget som det her er tale om.

Jacobsen m.fl. (2006) fann i evalueringa av L97 at friluftsliv var underprioritert. Våre tal tyder på at situasjonen på steg 1-4 no er betre, medan det på steg 5-7 kanskje er ei for låg prioritering av friluftsliv.

7.3 Oppnåing av kompetansemål i symjing

LK06 følger opp tidlegare læreplanar der symjing og livbergning er eit obligatorisk emne i kroppsøving. Sjølv om symjing og livbergning inngår i kompetansemåla for kroppsøving etter 4., 7. og 10. årsteg og at skuleeigar difor pliktar å gi elevane symje- og livbergingsopplæring, er det er store lokale variasjonar med tanke på tilgjengelege symjebasseng for skulane og om elevane får symjeundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2008). I undersøkinga vår vart lærarane på steg 1-4 bedne om å anslå kor mange prosent av elevane som når målet om å vera symjedyktig etter steg 4 ut i frå Norges Svømmeforbund og Redningselskapet sin definisjon på det å vera symjedyktig ”*svømme 200 meter eller lengre sammenhengende uten flytehjelpemidler*” (Synovate, 2009, s. 16), sjå fig.5. 41,4 % av lærarane svara at dei rekna med at 76-100 % av elevane deira er symjedyktige. 22,4% av lærarane veit ikkje om elevane er symjedyktige eller ikkje. 44,8 % av lærarane på steg 5-7 svara at 76-100 % av elevane greidde å oppnå kompetansemålet i symjing etter steg 7 som er ”*Kunna utføra grunnleggjande teknikkar i symjing på magen, på ryggen og under vatn*”. Her svara 28,2 % at dei ikkje visste om elevane nådde dette kompetansemålet etter 7 steget.



Figur 5: Prosent av lærarar som angir kor stor prosentdel av elevane deira som oppfyller kompetansemåla innan symjing og livberging.

7.4 Oppsummering av aktivitetsprioriteringar

Jacobsen m.fl. (2006) fann i evalueringa av L97 at lek og idrett dominerte faget og at dei var høgare prioritert enn friluftsliv og dans. I denne undersøkinga er hovudfunnet at det er såpass store skilnader i innhaldet mellom hovudstega at dei må sjåast på kvar for seg, men at lek står sterkt på begge hovudstega. Jacobsen m.fl. (2006) fann det tvilsamt om det gjennom L97 hadde blitt meir akseptabelt for mannlege kroppsøvlingslærarar å driva med lek i undervisninga. Denne undersøkinga finn ikkje signifikante kjønnskilnader i bruk av organisert lek eller fri lek. Dette tyder på at lek har blitt akseptert av mannlege kroppsøvlingslærarar. Den tradisjonelle konkurranseidretten ser ikkje ut til å dominera faget korkje på steg 1-4 eller 5-7. Sjølv om idretten har ein sterkare posisjon på mellomsteget enn på barnesteget så tyder undersøkinga på at den tradisjonelle konkurranseidretten har fått svekka sin posisjon i faget. For dansen sin del ser den ut til å ha mindre plass enn idretten på steg 5-7, medan det på småskulesteget ser ut til å vera ei jamnare fordeling mellom dei. Det er vanskeleg å samanlikna omfang av friluftsliv med dei andre aktivitetane, då friluftsliv er rapportert i dagar og ikkje timar som resten av aktivitetane. Resultata frå Jacobsen m.fl.

(2006) peikte i retning av at dans og friluftsliv var i ferd med å forsterka sin posisjon; denne tendensen ser ut til å ha utvikla seg vidare. Friluftsliv og dans ser ut til å stå sterkare i 2011, sjølv om det spesielt for dans på mellomtrinnet enno er eit stykke att.

Sett i eit internasjonalt perspektiv så stadfestar funna våre at det norske kroppsøvningsfaget på steg 1-7 ligg innanfor det Annerstedt (2008) omtalar som den Skandinaviske modellen for kroppsøving, kjenneteikna av ein breidde av aktivitetar som idrett, leik, friluftsliv, trening og dans. Han seier at faget er eit ”smörgåsbord” som trass i litt skeiv prioritering ser ut til i ein viss grad å dekke breidda som LK06 legg opp til.

8.0 Oppleving av læreplanen

8.1 Planarbeid

LK06 føreset at dei ulike kompetansemåla vert tolka i ljøs av den generelle delen av læreplanen, læringsplakaten og føremålet med faget for å bli konkretisert på lokalt nivå. For å sikra progresjon og variasjon i løpet av dei 3-4 åra eit hovudsteg varer skal det lagast ein lokal plan for faget. Lokal læreplan vart innført med Mønsterplanen i 1987 og vidareført i seinare læreplanar. Ved utarbeiding av lokale læreplanar fordeler ein stoffet på kvart klassesteg innan for treårsperiodane som lærestoffet er sett opp for (Kyrkje og undervisningsdepartementet, 1987). Del to av LK06 ”Prinsipp for opplæringa” framset på ein kortfatta og komprimert måte retningslinjer for undervisninga i alle fag. ”Denne delen tydeleggjør hver enkelt skoles behov for å utvikle lokale læreplaner” (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 31). I denne undersøkinga rapporterer 45.2 % på steg 1-4 at dei har ein lokal læreplan for kroppsøving, medan talet er noko høgare på steg 5-7 med 50 %⁹. Talet på skular som har lokale læreplanar er lågt, og ein kan spørja seg korleis viktige kvalitetsdimensjonar som variasjon og progresjon vert sikra utan at det ligg ein plan for alle åra på hovudsteget til grunn for arbeidet.

For bruk av årsplan er tala høge. Det er 97.6 % av lærarane på steg 1-4 som arbeider etter ein årsplan, for steg 5-7 er tilsvarande tal 88.8 %. Skilnaden er ikkje veldig stor, men den er signifikant¹⁰. Ser ein på alle lærarane under eitt så nyttar 93.3 % ein årsplan i arbeidet sitt. Me kan ikkje seia noko om kvaliteten på årsplanane, men dei bidreg truleg til variasjon og progresjon i

⁹ Men ein Chi-Square test syner at det ikkje er signifikant skilnad mellom hovudstega på dette spørsmålet.

¹⁰ Chi-Square test for independence (with Yates Continuity Correction) syner eit signifikant forhold mellom hovudsteg og rapportert bruk av årsplan i faget, $\chi^2(1, n = 164) = 3.83, p = 0.05, \phi = 0.18$.

faget på kvart årssteg. Utfordringa med å sikra elevane utvikling i faget er i større grad knytt til manglande lokal læreplan.

8.2 Vurdering av læreplan

For å få innsyn i korleis LK06 vert opplevd, og om innføringa av planen hadde ført med seg endringar i eigen undervisningspraksis, vart lærarane spurd om å gje til kjenne sin grad av samtykke til utsegn om opplevingar og endringsprosessar. Ein Likert-skala frå 1 (*svært ueinig*) til 6 (*svært einig*) vart nytta. I Tabell 8 er dei tre kategoriane av *ueinig* slått saman og tilsvarande er gjort for dei tre kategoriane av *einig*. På desse variablane var det i tillegg til skalaen også mulig å svara *veit ikkje*, då ein del av lærarane ikkje hadde undervist før innføringa av LK06. Dei høge prosentdelane *veit ikkje* som kjem på nokre av utsegna er i stor grad knytte til om dei har erfaring frå før LK06, men i tillegg er det eit varierende tal av andre lærarar som også svarer *veit ikkje* på dei ulike spørsmåla.

Grad av samtykke til utsegn om endring etter LK06:	Svært ueinig til litt ueinig	Litt einig til svært einig	Kan ikkje svara	Mean
Jeg har endret min kroppsøvningsundervisning etter Lk06	32.1%	46.6%	21.3%	3,45
Jeg opplever målene i kroppsøvningsplanen som gode	8.6%	87.4%	4.0%	4,59
Kroppsøvningsplanen gir meg god hjelp til å kunne planlegge god kroppsøvningsundervisning	15.5%	81.1%	3.4%	4,37
Kroppsøvningsplanen gir god hjelp til å drive underveisvurdering/vurdering for læring. (Formativ vurdering)	17.7%	77.1%	5.2%	4,18
Jeg driver mer underveisvurdering/vurdering for læring (formativ vurdering) nå enn før Lk06	24.1%	58.7%	17.2%	4,10
Økt fokusering på kompetansemål svekker elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget	53.5%	37.3%	9.2%	3,12
Økt fokusering på kompetansemål bedrer elevenes læring i kroppsøvningsfaget	24.7%	64.4%	10.9%	3,92
Elevene lærer mer i kroppsøving nå enn før Lk06	33.9%	39.7%	26.4%	3,42

Tabell 8: Grad av samtykke med utsegn om endring etter LK06.

Internasjonal forskning peikar på at endringar på læreplannivå i kroppsøving har avgrensa effekt på undervisningspraksis i faget. Innføringa av nasjonal læreplan i kroppsøving i England og Wales resulterte korkje i vesentleg endra filosofi eller undervisningspraksis (Curtner-Smith, 1999, Curtner-Smith, Todorovic, Lacon og Kerr, 1999, Green, 1998). I Skolefagsundersøkelsen 2009 av kroppsøvingsfaget på ungdomsskulen, kom det fram at innføringa av LK06 med tilhøyrande vurderingsforskrift førte til ein del endringar av ulikt slag både innan undervisnings- og vurderingspraksis (Arnesen, Leirhaug og Nilsen, 2013).

32,1 % av lærarane svarar at dei er på den ueinige sida til utsegna ”Jeg har endret min kroppsøvingundervisning etter LK06”. Dette stadfester at det er langt frå *den formelle læreplan* til *den operasjonaliserte læreplan* (Goodlad & Ammons, 1979), og at ulik praksis og praksisteori fører til stort sprik i tolking av plan og endring av praksis.

Tilslutninga til utsegnene knytt til opplevinga av LK06 peikar i retning av at lærarane er relativt positive til planen. Heile 87.4 % er på den *einige* sida til utsegna: ”jeg opplever målene i kroppsøvingplanen som gode”. Det er altså relativ stor semje om at kompetansemåla er veileigna. Det er denne utsegna som lærarane seier seg mest einig med eit gjennomsnitt på 4.59 som svarer til nærare *einig* enn *litt einig*. God oppslutning er det også for utsagnet: ”Kroppsøvingplanen gir meg god hjelp til å kunne planlegge god kroppsøvingundervisning” der 81.1% av lærarane er på den *einige* sida og der gjennomsnittet er 4.37, altså godt over *litt einig*. Den tredje utsegna lærarane i stor grad seier seg einig i er: ”Kroppsøvingplanen gir god hjelp til å drive underveivurdering/vurdering for læring (formativ vurdering)”. Heile 77.1 % er her på den *einige* sida. Gjennomsnittet ligg på 4.18 som er litt over *litt einig*.

Om det er planen eller det generelle fokuset på formativ vurdering som er grunnen til at så mange som 58.7 % er på den *einige* sida for utsegna: ”Jeg driver mer underveivurdering/vurdering for læring (formativ vurdering) nå enn før LK06”, gir ikkje våre data grunnlag for å seia noko om. Men tala samsvarar godt med Utdanningsdirektoratet si evaluering av Kunnskapsløftet 2006-2012, der 7 av 10 lærarar på barnesteget svarar at LK06 har ført til betre vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2012). Når det gjeld andre endringsprosessar knytt til læreplanen så svarar lærarane at dei stadig er relativt positive til planen. Når det gjeld korleis LK06 har verka på motivasjonen elevane har for faget, så er 53.5 % mellom litt ueinig og svært ueinig til utsegna: ”Økt fokusering på kompetansemål svekker elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget”. Gjennomsnitt på 3.12 svarar til *litt ueinig*. Det er altså ikkje noko uro hjå lærarane knytt til fokus på kompetansemål og motivasjon. 64.4 % av

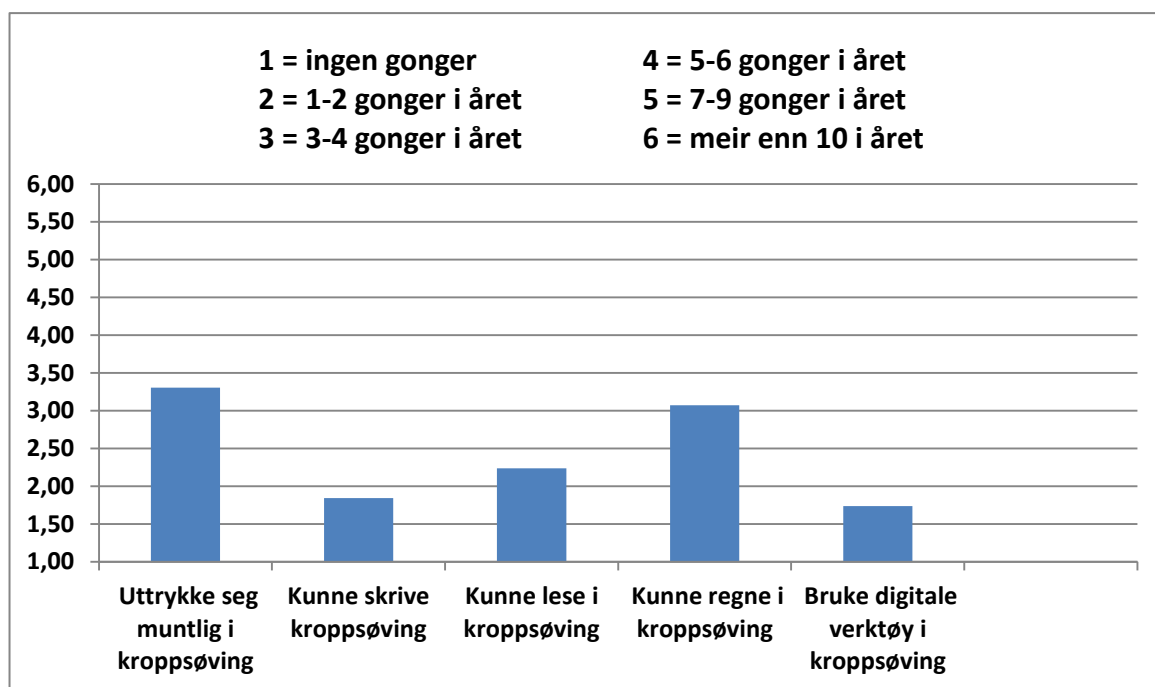
lærarane er også på den *einige* sida til utsegna: ” Økt fokusering på kompetansemål forbedrer elevenes læring i kroppsøvningsfaget”. Gjennomsnitt her er 3.92 som er rett under *litt einig*. For utsegna: ”Elevene lærer mer i kroppsøving nå enn før LK06 ” hamnar gjennomsnittet litt under midt på skalaen med 3.42. Dei er altså korkje *einige* eller *ueinige*. Det er altså ikkje tilslutning til at det har blitt meir læring i kroppsøvningsfaget etter innføringa av LK06.

Generelt er lærarane meir positive enn negative til dei endringane LK06 legg opp til, og den hjelpa dei opplever dei får i planen og dei konsekvensane endringane har for læringa og motivasjonen til elevane. Men det er verd å merke seg at lærarane ikkje er samde om elevane lærer meir no enn før LK06.

9.0 Grunnleggjande dugleikar og IKT i faget

I følge LK06 er det fem dugleikar som utgjer grunnleggjande føresetnader for læring og utvikling i skule, arbeid og samfunnsliv. Då undersøkinga vart gjort i 2011 var dei fem grunnleggjande dugleikane *å kunne utrykke seg muntlig, å kunne bruke digitale verktøy, å kunne rekne, å kunne skrive og å kunne lese*. Dei to første dugleikane har endra namn etter revisjon av LK06 i 2012 til *muntlige ferdigheter* og *digitale ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Lærarane vart spurde om kor ofte dei arbeidde med dei fem grunnleggjande dugleikane i løpet av eit år i kroppsøvningsfaget. Skalaen her var 6 delt og bestod av kategoriane: *ingen gonger, 1-2 gonger, 3-4 gonger, 5-6 gonger, 7-9 gonger og meir enn 10 gonger*. Figur 6 viser at lærarane vektlegg dei grunnleggjande dugleikane svært lite i undervisninga i kroppsøvningsfaget. Ingen av dei grunnleggjande dugleikane vert nytta meir enn 3-4 gonger i året, og snittet for alle dugleikane samla er at dei vert nytta 2,44 gonger pr. år. Det er ingen skilnad i mellom hovudstega i omfanget av arbeidet med dei grunnleggjande dugleikane. Funna samsvarar godt med dei låge tala som kom fram for arbeid med grunnleggjande dugleikar i kroppsøving på ungdomstrinnet (Arnesen, 2010).



Figur 6: Talet på gonger det vert arbeidd med dei grunnleggjande dugleikane i kroppsøving i løpet av eit år.

Revidert læreplan for kroppsøving gjeldande frå 01.08 2013 har ikkje eigne spesifiserte kompetansemål for dei ulike grunnleggjande dugleikane, ”De grunnleggjande ferdighetene er integrert i kompetansemålene der dette er naturleg og på fagets premisser” (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 3). Dette er truleg ei god endring som gjer at lærarane ikkje vil kjenna seg pressa til å jobba med dei grunnleggjande dugleikane på måtar som bryt med deira oppfatning av kva som er viktig i kroppsøvingsfaget, men heller finna vinn-vinn læringssituasjonar som vert oppfatta som gode både med tanke på kroppsøving og for dei ulike grunnleggjande dugleikane. Omfanget av arbeid med dei grunnleggjande dugleikane er så låg at endringa truleg ikkje kjem til å resultera i særlege endringar i praksis.

Informantane vart spurde om å ta stilling til to ulike påstandar knytte til grunnleggjande dugleikar i faget kroppsøving. Skalaen som vart brukt var seksdelt og gjekk frå *svært ueinig* til *svært einig*. Lærarane er *litt einige* (4) og *einige* (5) i den første påstanden ”I kroppsøvingsfaget bør man legge vekt på fagets egenart (læring knyttet til bevegelse) og ikke de grunnleggjande ferdighetene (lese, regne osv)” og så er dei *litt ueinig* (3) i den andre

påstanden ”De grunnleggende ferdighetene (lese, regne osv.) støtter fagets egenart (læring knyttet til bevegelse)”.

Påstandar:	Mean
I kroppsøvningsfaget bør man legge vekt på fagets egenart (læring knyttet til bevegelse) og ikke de grunnleggende ferdighetene (lese, regne osv)	4,91
De grunnleggende ferdighetene (lese, regne osv) støtter fagets egenart (læring knyttet til bevegelse)	3,38

Tabell 9: Grad av samtykke til utsegn knytte til dei grunnleggande dugleikane.

Lærarane er i hovudsak *einige* om at ein ”I kroppsøvningsfaget bør legga vekt på fagets eigenart (læring knytt til bevegelse) og ikkje dei grunnleggande dugleikane”. Samstundes er dei svakt negative til utsegna om at dei grunnleggande dugleikane støtter fagets eigenart (læring knytt til bevegelse). Dette peikar i retning av at lærarane ser på kroppsøving som eit fag der ein bør legga vekt på læring knytt til rørsle, og at dei er svakt skeptiske til at dei grunnleggande dugleikane kan støtta opp under læring knytt til rørsle i ulike samanhengar. Det er viktig å streka under at det å sjå på dei grunnleggande dugleikane under eitt, kanskje skjuler meir enn det opplyser då det er kan vera stor skilnad mellom for eksempel munnleg kompetanse og digitalkompetanse og deira forhold til rørsle.

Me spurde informantane om i kva grad dei var *einige* i utsegn knytt til bruk av IKT i kroppsøving. Skalaen gjekk frå *svært ueinig* (1) til *svært einig* (6). Kroppsøvningslærarane rapporterer at dei i liten grad har endra sin praksis som følgje av innføring av meir IKT i skulen, men samstundes er svakt positivt *einige* i at IKT er ein naturleg del av førebuing og etterarbeid i faget. Dei er svakt *einige* i at bruk av IKT kan vri fokus vekk frå eigenarten til kroppsøvningsfaget og er *ueinige* i at utvikling av IKT-kompetanse er ein naturleg del av kroppsøvningsfaget. Dette er i tråd med Arnesen (2010) som rapporterte at kroppsøvningslærarane på ungdomssteget var positive til bruk av IKT i førebuing og etterarbeid, men ikkje til bruk i opplæringa i faget, då dei rapporterte at dette kunne bryta med eigenarten til faget.

Utsegner	Mean
Jeg har ikke endret min praksis som kroppsøvingslærer som følge av innføring av mer IKT i skolen	4,67
Bruk av IKT i kroppsøvingsfaget vil dra fokus vekk fra fagets egenart og redusere kvaliteten på opplæringen	4,05
Bruk av IKT er en naturlig del av forberedelse og etterarbeid til kroppsøvingslærerjobben	3,67
Utvikling av IKT-kompetansen til elevene er en naturlig del av kroppsøvingsfaget	2,47

Tabell 10: Grad av samtykke til utsegn knytte til bruk av IKT i kroppsøving.

10.0 Prioriteringar for framtida

For å få eit bilete av kva lærarane meiner bør prioriterast i utviklinga av kroppsøvingsfaget i framtida, vart dei spurde om å gje si grad av samtykke til ulike utsegn om framtidige prioriteringar på ein skala frå 1-6 frå *svært ueinig* til *svært einig*. Desse utsegna er langt frå utfyllande med tanke på alle moglege prioriteringar, men det dukka ikkje opp andre perspektiv i dei opne tekstsvara.

	Innføring av ekstraressurs til administrering av faget	Meir utstyr til kroppsøving	Fleire timar i faget	Færre elevar i klassen	Høgare kompetanse hos lærar som underviser i faget
Mean	3,55	4,94	4,85	3,91	4,63
Std. Deviation	1,42	1,10	1,07	1,47	1,06

Tabell 11: Grad av tilslutning til utsegn om framtidige prioriteringar for kroppsøvingsfaget.

Det er utsegna om ”meir utstyr” (M=4.94) og ”fleire timar” (M=4.85) lærarane er mest *einige* i. ”Høgare kompetanse” (M=4.63) følgjer deretter framfor ”færre elevar i klassen”(M=3.91) og nedst ”innføring av ekstraressurs til administrering av faget”(M=3.55). Det er ikkje

signifikante skilnader mellom steg 1-4 og 5-7 i tilslutning til utsegn for framtidige prioriteringar. Jacobsen m.fl. (2006, s. 10) rapporterte at eit auka timetal til faget "... synes å være et allment krav blant både elever og lærere." Våre lærarar er einige i at fleire timar i faget bør prioriterast i utviklinga av faget, men at ei styrking av utstyrssituasjonen er vel så viktig. Det er ei relativt stor semje om at ei styrking av kompetansen er viktig for utviklinga av faget.

At tilslutninga til alle utsegnene kom opp på den øvre halvdel av skalaen er ikkje overraskande, då desse utsegnene representerer ulike goder for faget. Men det er verdt å leggja merke til at både tilslutninga til utsegna om ekstraressursar til administrering av faget og færre elevar i klassen får relativt låg tilslutning. Det kan ha si forklaring i at det er mange små skular der dette kanskje ikkje vert sett på som ei utfordring. Dette kan underbyggast med at standardavviket for desse variablane ligg langt over avviket på dei tre andre variablane. Det er primært allmennlærarar som har svara på undersøkinga. Ei mogleg tolking av svara her kan vera at informantane vil sjå kroppsøving som ein del av ein heilskap, der dei ser prioritering i kroppsøving i samband med prioriteringar i andre fag. Det er likevel noko overraskande at ynskje om å prioritera høgare kompetanse i faget ikkje er enno sterkare når ein veit at det er 51,3 % på steg 1-4 og 35,1% på steg 5-7, som underviser i faget utan formell kompetanse (Lagerstrøm, 2007). Det kan vera verdt å ha i tankane at respondentane i undersøkinga har langt høgare kompetanse enn totalpopulasjonen i faget på barnesteget og at dei dermed kanskje opplever andre utfordringar som viktigare.

11.0 Oppsummerande kommentar

I LK06 er det kompetansemål i kroppsøving etter steg 4 og steg 7. Denne inndelinga i hovudsteg representerer ein tydelegare overgang mellom hovudstega enn tidlegare planar gjorde, ettersom dei hadde mål etter kvart årssteg. Resultata i denne undersøkinga syner at det er klare skilnader i kroppsøvingfaget mellom dei to hovudstega. Dette gjeld både på område der skilnadane kan knytast direkte til planen og på område der det må vera andre årsaker til skilnadane. Ein viktig faktor er truleg at det på mange skular er slik at lærarane berre jobbar på eitt av hovudstega.

Kroppsøvingfaget på steg 1-4 er dominert av kvinnelege klasselærarar, medan det på steg 5-7 er omlag like mange menn som kvinner som underviser i faget. Statistisk er menn sterkt overrepresenterte i faget på steg 5-7, noko dei ikkje er på steg 1-4. På småskulesteget er det

allmennlærerane som dominerer med innslag av førskulelærerane, medan allmennlærerane på mellomsteget har med seg eit innslag av faglærarar. Me finn ei klart større djupne i fagutdanning innan kroppsøving på steg 5-7 enn på 1-4. I snitt har kroppsøvingslærerane på steg 5-7 også meir undervisning i faget enn sine kollegaer på steg 1-4. Gjennomsnittsalderen for dei som underviser i kroppsøving er midten av trettiåra og me finn ein tendens til at eldre lærarar sluttar å undervisa i faget.

Sjølvopplevd kompetanse innan ulike delar av faget er høg for heile breidda av aktivitetar på begge hovudstega med unnatak av dans, der den sjølvopplevde kompetansen er middels. Lærarane rapporterer om at kroppsøvingsfaget har god tilgang til eigna lokale og uteområde, men at det skortar ein del på utstyrssida.

Det er *ressurssituasjonen på kullet* som er mest avgjerande når kroppsøvingstimane skal fordelast, men det er fleire faktorar som spelar inn. Dei to omsyna *formell kompetanse* og *lyst til å undervisa i faget uavhengig av kompetanse* er begge viktige faktorar. Det at *klasselærar følgjer klassen* er vanlegare å ta omsyn til på småskuletrinnet enn på mellomtrinnet. Ved to tredelar av skulane har dei ein hovudlærar i kroppsøving og ved om lag ein tredel av skulane vert det gitt ein ekstraressurs for dette arbeidet.

Når det gjeld kva lærarane tykkjer er viktig i faget så er det fleire dimensjonar ved sider av faget som får høg tilslutning. *Leik og glede* skårar høgast, etterfølgt av dimensjonane *helse og læring av rørsler og teknikkar* som kjem nokså likt ut. *Grunntrening* følgjer deretter, medan lærarane ikkje synes at *allmenndanning* og *utvikling av kreativitet og estetisk kompetanse* er like viktig. *Konkurransen* er den sida ved faget som lærarane finn minst viktig i faget. I fagsyn finn me ikkje vesentlege skilnader mellom hovudstega.

Kroppsøvingsfaget er kjenneteikna av lærarleia fellesundervisning, gjerne med ein lærar som tek del i aktiviteten. Det er relativt lite bruk av meir elevstyrte former å organisera faget på, og det same kan seiast om tverrfagleg arbeid og prosjektarbeid. Ei tydeleg lærarrolle inneber ikkje at det berre er instruksjon som pregar faget. Det er også tydelege innslag av opne oppgåver, bruk av landskap ute og inne, stasjonsarbeid ute og inne og leik. Det er også skilnader mellom hovudstega når det gjeld bruk av ulike arbeids- og organiseringsmåtar. På steg 1-4 er det større innslag av at elevane driv valfri aktivitet, og dei har meir rørslelæring gjennom både opne og lukka oppgåver. Steg 5-7 har meir praktiske prøvar og motoriske/fysiske testar.

Lærarane rapporterer om eit kroppsøvingfag som trass i ei noko skeiv prioritering, ser ut til å dekke den breidda som LK06 legg opp til med leik, idrett, dans, friluftsliv og trening. Ulike kompetansemål i hovudstega vert reflekterte i lærarane sine svar gjennom relativt store skilnader i innhald mellom småskulen og mellomtrinnet. Eit felles trekk er at leik er dominerande i faget. Det er ikkje signifikante skilnader mellom mannlege og kvinnelege lærarar i bruk av leik, noko som tyder på at aksepten blant menn for å nytte leik i undervisninga har auka sidan evalueringa av L97 (Jacobsen, 2006).

Arbeid med rørslelæring står sterkt på småskulesteget. Dans og idrett er relativt jamt fordelte på steg 1-4, men på steg 5-7 får idretten større plass ilag med ulike grunntreningsformer. Her er det eit godt stykke att før omfanget av dans får den plassen den har i læreplanen. Friluftsliv ser ut til å ha eit rimeleg omfang på småskuletrinnet. Jacobsen m.fl. (2006) fann i evalueringa av L97 at friluftsliv var underprioritert, mens våre tal tyder på at situasjonen på steg 1-4 no er betre. På steg 5-7 kan det sjå ut for at friluftsliv er noko underprioritert. For symjing og livberging er også stoda betre for småskulesteget enn for mellomsteget, trass i at omfanget av symjing og livberging i læreplanen er tilsvarande for dei to hovudstega. Men det er ikkje store skilnaden mellom hovudstega på kor stor del av elevane lærarane meinte når kompetansemåla. For begge hovudstega er det ein stor del av elevane som ikkje når kompetansemåla for symjing og livberging. Dette representerer ei utfordring for faget og for skuleeigar.

Ei anna utfordring er at berre om lag halvta av skulane har lokal læreplan for kroppsøvingfaget. Dette vil ha negative konsekvensar for progresjonen og variasjonen og dermed og for læringa i faget. Dette kan ikkje vegast opp av at nesten alle lærarane arbeider etter ein årsplan i faget, då progresjonen og variasjonen mellom dei ulike åra på hovudstega vert uråd å sikre.

Over halvta av lærarane samtykker i at dei har endra si kroppsøvingundervisning etter innføringa av LK06. Lærarane opplever at planen for kroppsøving er god, og at den gir god hjelp til planlegging og formativ vurdering. Omfanget av formativ vurdering ser ut til å ha auka etter innføringa av LK06, men lærarane er usikre på om elevane lærer meir i faget no enn før LK06.

Ei annan sentral endring som kom med LK06 var innføring av grunnleggande dugleikar i faga. Lærarane legg svært lite vekt på dei grunnleggande dugleikane i kroppsøvingundervisninga, noko som truleg botnar i ei oppleving av at dei dugleikane bryt med eigenarten til faget. Dette gjeld og for bruk av IKT i faget. Lærarane seier at meir fokus på IKT i skulen i liten grad har endra deira praksis som kroppsøvingslærarar, sjølv om mange ser på bruk av IKT som ein naturleg del av førebuing og etterarbeid i faget.

For å utvikla kroppsøvingfaget i framtida ynskjer kroppsøvingslærarane seg meir utstyr, fleire timar i faget og høgare kompetanse blant dei som underviser i faget. I tillegg til desse utfordringane har kroppsøvingfaget utfordringar knytte til samansetninga av innhaldet i faget på mellomsteget og til kvaliteten på opplæringa.

Det er berre i symjing lærarane i vår undersøking har svart på i kor stor grad elevane når måla for opplæringa. Våre funn stadfestar funn i andre undersøkingar som syner at svært mange born og unge får ei opplæring i symjing og livberging som ikkje er tilfredstillande (Synovate, 2009). Synovate fann at 99 % av skulane gav symjeopplæring. Det er difor mykje som tyder på at det er omfanget av og/eller kvaliteten på opplæringa det skortar på. Omfanget kan sjølvsagt vera knytt til manglande tilgang til basseng eller manglande økonomi til å få utnytta dei bassenga som fins. Kvaliteten på opplæringa derimot må vera knytt til kva kompetanse skulen har på området og korleis dei brukar denne kompetansen. Vårt funn om at det er ressursituasjonen på kullteamet som er den viktigaste premissen for fordeling av kroppsøvingstimar, kan tyda på at fokuset på kvalitet og kompetanse i undervisninga ikkje vert tatt tilstrekkeleg på alvor. Særleg dersom det er avgrensa tilgang til basseng, burde skulane prioritera kompetanse høgast slik at elevane får tilgang til den beste kompetansen ved skulen. Om skulen manglar kompetanse må det vera vilje til å utvikla kompetansen eller få tak i den på anna måte.

Skolefagsundersøkelsen 2011 viser tydeleg at svært mange lærarar underviser i dei praktiske og estetiske faga utan utdanning. Dette gjeld også kroppsøving. Etter omlegginga av allmennlærerutdanninga til grunnskulelærerutdanning, der dei praktiske og estetiske faga har fått svekka sin posisjon, er det ikkje usannsynleg at den samla kroppsøvingskompetansen på barnesteget vert dårlegare i framtida enn i dag. Det er difor grunn til å frykta at det ikkje berre er innan symjing og livberging at det er og kan bli manglande måloppnåing og kvalitet i faget.

Sjølv om små skular i aukande grad vert lagde ned, m.a. grunnlagt med etablering av sterkare fagmiljø, er det liten grunn til å tru at våre funn om kroppsøvingfaget som eit klasselærerfag vil bli endra. Dermed må fokus vera på å vidareutvikla kompetansen i det faste kollegiet og ikkje minst å utnytte kompetansen som finst ved skulen. Enkle organisatoriske grep vil truleg kunne auka kvaliteten på undervisninga, t.d. ved at kompetanse i faget i aukande grad blir utnytta på tvers av klassesteg og ved at kompetanse blir det viktigaste for fordeling av kroppsøvingstimar.

Kvalitetsutvikling må vera eit kontinuerlig arbeid i alle fag, ikkje berre i fag som blir målt i nasjonale prøvar og internasjonale samanlikningar. Våre funn viser at lærarane verdset leik, glede og sosialt samspel, men dette må ikkje vera ei orsaking for manglande kvalitet i undervisninga. Då

vert faget fort berre rekreasjon og står i fare for å miste sin verdi som lærings- og dannelsesfag og dermed sin legitimitet som skulefag.

Dans er den delen av faget der lærarane opplever at dei har svakast kompetanse. Våre funn tyder på at omfanget av danseundervisninga på hovudsteg 5-7 er for liten. Lærarane kjennar seg tryggare på undervisning innan friluftsliv og det kan vera at det er organisatoriske utfordringar som avgrensar denne undervisninga på mellomsteget. Vårt funn om manglande lokale læreplanar i faget tyder på at det bør setjast i verk tiltak som kan vera med på å sikre progresjonen i faget generelt, og i friluftsliv spesielt. Ein slik tydeleg struktur kan og vera eit reiskap for å få på plass organisatoriske rammer som kan styrka undervisninga i friluftsliv.

Ein betre utstyrssituasjon er lærarane sitt sterkaste ynskje for faget, og det kan berre betrast gjennom prioriteringar frå skuleeigar og rektor. Funn i vår undersøking viser også at auka timetal i faget er eit sterkt ynskje frå lærarane. Andre enn lærarar som underviser i kroppsøving ser også verdien av auka fysisk aktivitet i skulekvardagen. Dette kan illustrerast med at det i staden for å innføra fleire timar i kroppsøving i 2009 vart innført 76 timar til *fysisk aktivitet* på mellomsteget. Det vart presisert at *fysisk aktivitet* ikkje er kroppsøving eller anna opplæring i fag, og at det dermed ikkje var naudsynt med pedagogisk utdanna personell. Men minimumskrava som vert stilte til aktivitetane ligg ganske tett opp til sentrale dimensjonar i føremålet med kroppsøvingfaget. Rundskrivet *Rett til fysisk aktivitet* (Utdanningsdirektoratet, 2009) presiserer at aktivitetane skal vera helsefremmande, gje glede og meistring, betre dei motoriske dugleikane, fremje sosial kompetanse og at alle skal kunne ta del i aktivitetane uavhengig av føresetnader.

Innføringa av *fysisk aktivitet* er ei utfordring for kroppsøvingfaget. Denne utfordringa ligg i å vera eit tydeleg lærings- og dannelsesfag, tufta på kompetanse og kunnskap, og dermed noko meir og anna enn *fysisk aktivitet*. Om dette ikkje vert gjort tydeleg kan faget verta vanskeleg å legitimera. *Fysisk aktivitet* vart pressa fram av eit instrumentelt helseperspektiv der aktivitet som førebyggjande helsearbeid står i fokus. Samstundes seier kroppsøvingslærarane seg samd i at *grunntrening* og *det å styrke helsa til elevane* er viktige verdiar i faget. Vert desse dimensjonane kopla fri frå lærings- og dannelsesdimensjonane i faget, kan kroppsøving fort bli sett på som ein dyr form for *fysisk aktivitet*. Då kan det bli utfordrande å argumentera for ein auke i timetalet i kroppsøving.

Hardman (2005) si oppsummering: "An Up-date on the Status of Physical Education in Schools Worldwide" peiker på ein utbreidd pessimisme i mange land knytt til framtida for kroppsøvingfaget. Trass i internasjonal uro for faget og tydelege utfordringar for faget også her heime, er det ingen ting i Skolefagsundersøkelsen 2011 som underbyggjer ein pessimisme for

framtida til kroppsøvingsfaget på barnesteget i norsk skule. Lærarane uttrykkjer seg positivt til faget og dei opplever at elevane, kollegaer, skuleleiing og skuleeigar har positive haldningar til faget.

Referansar

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Arnesen, T.E., Leirhaug, P.E. og Nilsen, A.K. (2013). Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning finst ikkje. Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Arnesen, T.E. (2010). *IKT i kroppsøving på ungdomstrinnet – ein trussel mot eigenarten til faget?* Delrapport i Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., Fadnes, P., Sømoe, K. og Tuset, G.A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi*. (HSH rapport 2010/1).
- Bamford, A. (2011). *Arts and Cultural Education in Norway*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Curtner-Smith, M.D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75-97.
- Curtner-Smith, M.D, Todorovic, J. R., Lacon, S. A. og Kerr, L. G. (1999). Teachers' rules, routines, and expectations prior to and following the implementation of the national curriculum for physical education. *European Journal of Physical Education*, 4(1), 17-30.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget: Problematisk, ikke automatisk. I: Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (red.): *Aktive liv*. Trondheim: Tapir forlag. 205-218.
- Goodlad, J.I. & Ammons, M.P. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Green, K. (1998). Philosophies, Ideologies and the Practice of Physical Education. *Sport, Education and Society*, 3(2), 125-143.
- Hardman, K. (2005). *An up-date on the status of physical education in schools worldwide*. The International Council of Sports and Physical Education (ICSSPE) og World Health Organization. Lasta ned 13.02.2013 frå: <http://www.icsspe.org/content/physical-education-schools-update>

- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. og Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving. Hovedrapport 1. Rapport 3/2001*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. og Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøvingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? Elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving. Hovedrapport 2. Rapport 5/2002*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. og Stokke, R. (2006). *L97 og kroppsøvingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? Synteserapport*. NFR. Lasta ned frå: <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&pagename=ForskningsradetNorsk%2FHovedsidemal&cid=1175003277667&querystring=jacobsen+kropps%C3%B8ving&spell=true&filters=cssitename%2C%21ForskningsradetEngelsk%2C%2Clangcodes%2Cno&isglobalsearch=true&configuration=nfrsearchersppublished>
- Jakobsen, A.M. (2010). *Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen*. Avhandling til doktor philos. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Jonskås, K (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Jordet, A.N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kyrkje og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen*
- Kyrkje, utdannings og forskingsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Lagerstrøm, B.O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen: hovedresultater 2005/2006*. (SSB Rapport 2007/21)
- Ommundsen, Y. (1995). *Kroppsøving i skolen, et helsefremmende fag for alle? Kroppsøving nr.7/8 1995*
- Ommundsen, Y. (2008). *Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser*. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 193-208.
- Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving-et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr.2 2013*

- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998*. Lasta ned frå: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Sloan, S. (2010). The continuing development of primary sector physical education: Working together to raise quality of provision. *European Physical Education Review* vol 16 nr 3, s. 267-282.
- Synovate (2009). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant 5.klassinger*. Lasta ned frå : http://www.svømming.no/getfile.php/5947/Presentasjon_av_res-pdf_ppt.PDF
- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. I D. Kirk, D. Macdonald og M. O'Sullivan (red.), *The Handbook of Physical Education* (486-501). London: Sage.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Rundskriv Udir-1-2008 Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen*. Lasta ned frå: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2008/Udir-1-2008-Forsvarlig-svomme--og-livredningsopplaring-i-grunnskoleopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Veiledninger til kunnskapsløftet. Kroppsøving*. Lasta ned frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksempler-fra-hovedomradene/container-artikler-hoyremeny/Friluftsliv-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Rundskriv Udir-11-2009 Rett til fysisk aktivitet*. Lasta ned frå: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2009/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivite>

Sømoe, K.:

Kap. 3
Kunst og håndverk i barneskolen
- et fag i oppløsning?

1.0 Innledning

I denne fagrapporten vil de viktigste funnene fra kunst- og håndverksdelen av undersøkelsen presenteres. Målet er å bidra til å løfte frem debatten rundt kunst- og håndverksfagets innhold og metoder, og dermed å gi et lite bidrag til å sikre at fagets utvikling blir styrt av forskningsbasert kunnskap og grunnskolens, barnas og samfunnets behov. Etter en kort gjennomgang av innhold og oppbygging av spørreundersøkelsen, vil jeg presentere frekvensbaserte funn for å tegne et mest mulig komplett bilde av fagets betingelser og innhold i den norske barneskolen. Dernest vil jeg bruke faktoranalyse og korrelasjoner for å synliggjøre mønstre knyttet til respondentgruppen og deres praksis. I faktoranalysen vil jeg identifisere ulike fagperspektiver og kompetanseområder, mens jeg i korrelasjonsanalysen vil sammenholde konstruktene som fremkommer i faktoranalysen med ulike bakgrunnsfaktorer som alder, kjønn, undervisningserfaring og ikke minst utdanning.

1.2 Utformingen av kunst- og håndverksdelen av spørreundersøkelsen

Utforming og analyse av Skolefagsundersøkelsen bygger på en forståelse av at Kunst- og håndverksfaget utgjør et tverrfaglig felt der ulike perspektiver, med historiske røtter tilbake til før sammenslåingen i 1960, konkurrerer om definisjonsmakt over skolefaget. Ved å se på dagens fagpraksis i lys av ulike fagperspektiv, håper jeg å bidra til økt bevissthet om de ulike posisjonene i skolefaget kunst og håndverk.

Karen Brønne beskriver i sin doktorgradsavhandling, *Mellom ord og handling – om verdsettning i kunst og håndverksfaget* (Brønne, 2009), kunst- og håndverksfaget som et felt bestående av fire kontrasterende fagperspektiv: I: Encyklopedisk danningsideal – material- og teknikkfag; II: Formalestetisk oppseding; III: Karismatisk haldning og IV: Kritisk bildepedagogikk (Brønne, 2008). De ulike perspektivene eksisterer i følge Brønne som ulike fagposisjoner i dagens kunst og håndverksfag (Brønne, 2011, Sømoe, 2013). Undersøkelsen er utformet med henblikk på disse fagperspektivene slik at de eventuelt kan identifiseres blant kunst- og håndverkslærerne i barneskolen.

Under utformingen av kunst- og håndverksdelen av undersøkelsen, var et av de sentrale spørsmålene om undersøkelsen skulle gjøres kort og rettet mot ett eller noen få forskningsspørsmål, eller om den skulle utformes bredt som en kartlegging. Når valget falt på

å lage en bred og omfattende undersøkelse, er det fordi det ikke tidligere er gjennomført noen slik kartlegging på barnesteget, og fordi undersøkelsen er ment å danne utgangspunkt for mer spissede kvalitative og kvantitative undersøkelser gjennomført av ansatte og master / bachelorstudenter i praktiske og estetiske fag ved HSH. Temaområder og spørsmålsformuleringer i spørreskjemaet ble valgt med utgangspunkt i gjeldende læreplan for faget, funnene fra fagdelen av Skolefagsundersøkelsen 2009 og teori om fagets ulike historiske linjer. Ettersom konstruktene knyttet til ungdomsskolelærernes faglige prioriteringer kommer til å bli bruk som sammenligningsgrunnlag i denne rapporten, vil jeg starte med å presentere noen sentrale funn fra Skolefagsundersøkelsen 2009.

1.2.1 Skolefagsundersøkelsen 2009 om faglige prioriteringer

Skolefagsundersøkelsen 2009 (Sømoe, 2010) viste at de kan påvises en polarisering mellom lærere med kunstfokus og håndverksfokus i ungdomsskolen. Faktoranalyse av spørsmål om hva lærerne vektlegger i sin undervisning, ga tre komponenter som ble samlet som konstrukt. Disse konstruktene ga jeg navnene ”Klassisk, kunstorientert”, ”Generelt politisk – ikke fagspesifikt orientert”, og ”Håndverks- og kreativitetsorientert”. Konstruktene, forstått som lærerprofiler, korresponderer til en viss grad med Brønne sin klassifisering, noe jeg har utdypet i artikkelen *Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt?* (Sømoe, 2013) Mens den klassisk kunstorienterte profilen har stor grad av sammenfall med ”formaleestetisk oppseding” i vektleggingen av kunnskap om kunst og formalestetikk, svarer den generelt politiske profilen langt på vei til ”kritisk bildepedagogikk” i vektleggingen av kunnskaper om reklamepåvirkning og visuell kommunikasjon. Den håndverksorienterte profilen svarer langt på vei til ”encyklopedisk dannelsesideal, material- og teknikkfag” og vektlegger nytte, materialkunnskap og håndverksteknisk utøverkompetanse. Et problem med denne sammenligningen mellom lærerprofilene fra ungdomsskoleundersøkelsen i 2009 og Karen Brønnes kategorier, er at hennes kategori ”karismatisk haldning” ikke lar seg tydelig identifisere i datamaterialet. ”Karismatisk haldning” er betegnelsen Brønne har satt på den kunstpedagogiske retningen som førte frem til opprettelsen av forming. I denne fagposisjonen legges vekt på tilrettelegging for personlig utvikling gjennom frie skapende prosesser med utgangspunkt i barnets forutsetninger, interesser og utviklingsnivå. At denne fagposisjonen ikke finner motsvar i dataene fra 2009, har sammenheng med IKT-fokuset i undersøkelsen, og at fritt skapende arbeid og personlighetsutvikling ikke var med som svaralternativer i spørsmål om elevaktivitet og praksisteori. Dette ble rettet opp i barneskoleundersøkelsen som vil bli presentert her. Av lærerprofilene fra ungdomsskoleundersøkelsen i 2009, var det kun

”Klassisk, kunstorientert” som korrelerte med utdanningsdybde i faget.

Skolefagsundersøkelsen 2009, viste en tydelig tendens til at lærere med høy utdanning vektla kunstteori, praktisk arbeid med kunstuttrykk og kunnskap om kulturarven høyere enn resten av respondentene. Det var ingen korrelasjon å finne mellom utdanning og vektlegging av håndverks- og bruksformområdet. Dette må ikke tolkes som at håndverksområdene nedprioriteres av lærere med høy utdanning.

1.2.2 Skolefagsundersøkelsen 2011

Målet med kunst- og håndverksdelen av Skolefagsundersøkelsen 2011 har vært å danne et bilde av rammevilkår, faglig aktivitet og fagsyn som preger faget i grunnskolen i dag. Spørsmålene omfatter derfor bakgrunnsfaktorer som alder, kjønn og utdanning,

En viktig spørsmålsgruppe omhandler konkret elevaktivitet. Det har ikke vært mulig å dekke all tenkelig faglig aktivitet i disse spørsmålene. Derfor er spørsmålene knyttet til de overordnede material- og kunnskapsområdene i faget, med utgangspunkt i fagtradisjon og gjeldende læreplan.

Ved siden av bakgrunnsfaktorer og elevaktivitet, er lærernes holdninger til fag og læreplan og deres vurdering av egen kompetanse innenfor de sentrale material- og kunnskapsområder kartlagt.

Det er egne grupper spørsmål knyttet til undervisningsmetoder og konkret innhold i arbeid med IKT-verktøy i faget. Grunnen til at IKT vektlegges så sterkt, er dels at Skolefagsundersøkelsen 2009 viste at IKT i liten grad var implementert i fagpraksisen til de fleste lærerne, til tross for at det er et vektlagt område i læreplanen. Jeg ville derfor undersøke om dette gjelder også for barneskolelærerne i 2011.

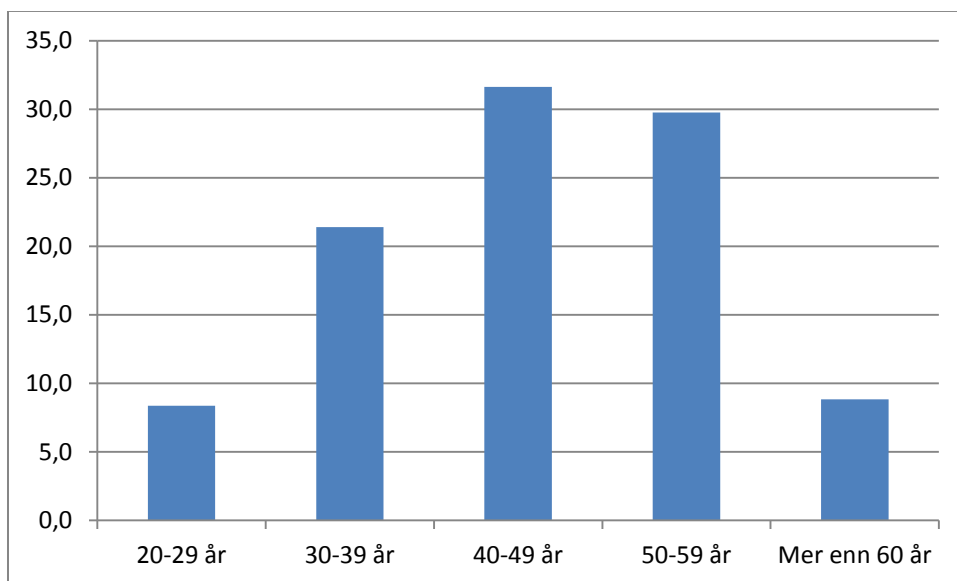
I tillegg var det åpne innfyllingsfelt der lærerne hadde muligheten til å utdype og komplettere informasjonen de ga gjennom avkryssingsspørsmålene. Dette viste seg å bli en svært god rettesnor i analysen, da svært mange lærere valgte å benytte denne muligheten og skrev lange og gode kommentarer.

2.0 Frekvensbaserte funn

2.1 Respondentenes kjønn, alder, utdanning og praksiserfaring

Det er 89,3 % kvinner i kunst- og håndverkutvalget. Kvinneandelen i faget er dermed blant de høyeste i Skolefagsundersøkelsen totalt sett. Kun mat og helse har en høyere kvinneandel. Andelen er også høyere enn den vi fant for kunst- og håndverkslærere i ungdomskolen i 2009-undersøkelsen. Der var andelen kvinner 77 %.

Figur 1 viser aldersfordelingen i respondentgruppen. Omtrent 70 % av lærerne er over 40 år. Gjennomsnittssvar på alder er 4,1, altså i gruppen 40-49 år. Den lave andelen lærere i alderen 20-29 kan delvis forklares med at denne gruppen i virkeligheten utgjør et mindre aldersintervall, ettersom det tidligste en lærer kan være ferdig utdannet er i 22-23-års alderen. De fleste er eldre enn det når de starter sin karriere i skoleverket.

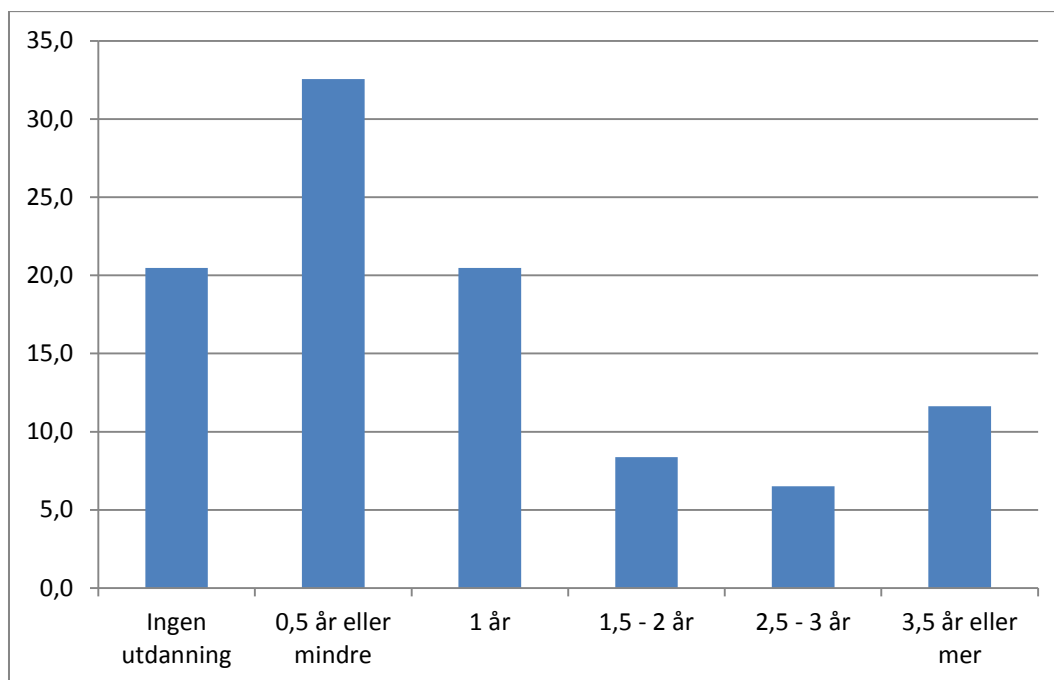


Figur 1: Frekvensdiagram – Alder i prosent av utvalget.

Sammenlignet med resultatet fra Skolefagsundersøkelsen 2009 for ungdomstrinnet, er utdanningsnivået i kunst og håndverk lavere blant barneskolelærerne (Figur 2).

Respondentene kunne kun krysse av for et alternativ, så totalt er det 53 % som har 15sp. eller mindre utdanning. Av disse er det 20 % som ikke har utdanning i kunst og håndverk overhodet. Gjennomsnittssvar er 2,83, altså noe under 1 år. Kun 7 av de 209 respondentene

har hovedfag eller mastergrad iforming/kunst og håndverk. Til sammenligning hadde 81,6 % av ungdomsskolelærerne i 2009-undersøkelsen 1 år eller mer utdanning i faget.



Figur 2: Frekvensdiagram - Formell utdanning i prosent av utvalget

Lærerne i kunst- og håndverksutvalget har gjennomsnittlig lang erfaring med undervisning i grunnskolen. 7 % har mindre enn ett års erfaring, mens ca. 68 % har undervist i mer enn 10 år.

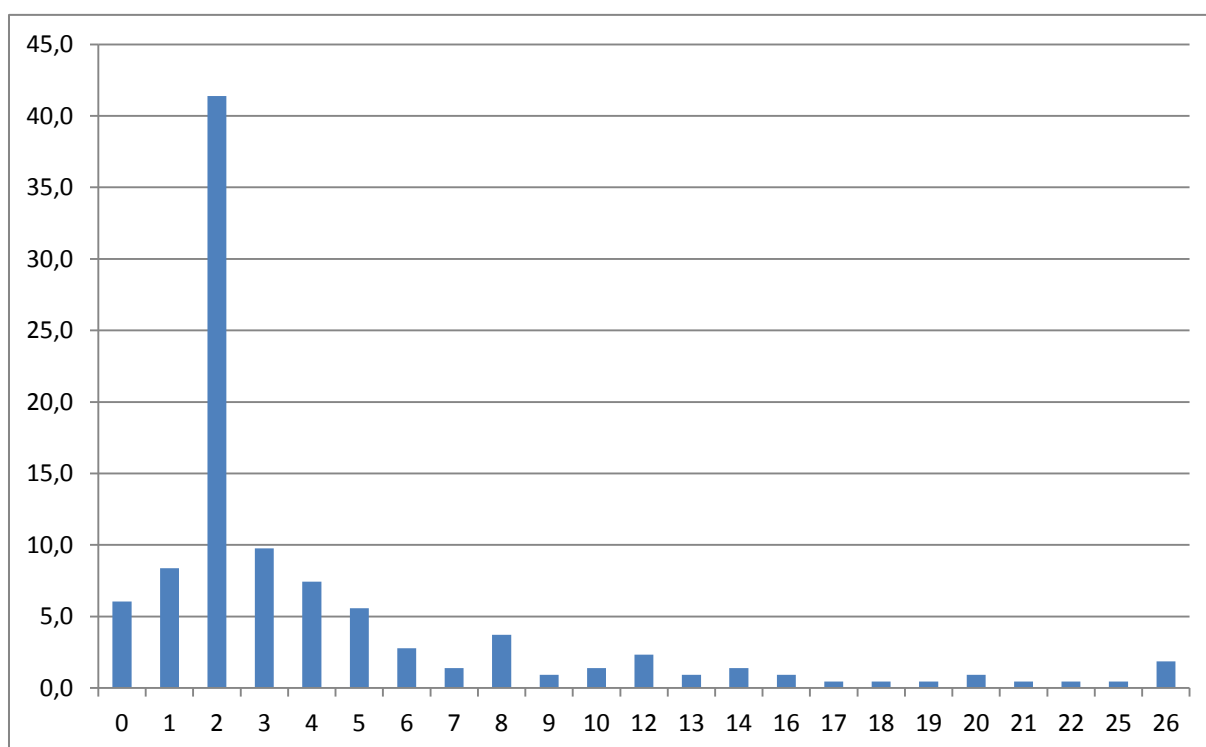
2.2 Rammefaktorer – organisering, undervisningstimer, gruppestørrelse og utstyr.

Mens 40 % av lærerne i ungdomsskoleutvalget i 2009 oppga at de fordelte undervisningen etter emne eller materialområde, svarer 21,4 % det samme i barneskoleutvalget. Svarene fra barneskolelærerne er litt vanskelige å tolke, ettersom over 90 % samtidig svarer at undervisningen organiseres etter klasse. Det kan tyde på at ca. 10 % fordeler etter materialer og emner, ca. 10% etter klasse og av og til etter emner, mens ca. 80% kun fordeler undervisning etter klasse. Det kan også tolkes slik at flere lærere, evt. lærer og assistent, jobber sammen om undervisningen i egen klasse, og at de deler i grupper og underviser i det de kan mest om.

77,7 % av lærerne deltar ikke i fagteam, og 30 % oppgir at det ikke finnes lokal læreplan for kunst og håndverk ved deres skole.

Som Figur 3 viser, underviser de aller fleste respondentene i kunst- og håndverkutvalget i faget på barnesteget.

Den desidert største gruppen (ca. 90 %) underviser to timer per uke, noe som tyder på at en stor andel av lærerne er klassestyrere som underviser kunst og håndverk i egen klasse. 10 % underviser 12 timer eller mer, og noen ganske få (ca. 2 % av utvalget) lærere i full stilling underviser kun kunst og håndverk.



Figur 3: Frekvensdiagram - undervisningstimer pr. uke i prosent av utvalget.

Mange av kommentarene i innfyllingsfeltene i spørreundersøkelsen bygger opp under en oppfatning om at det ikke gis delingstimer i kunst og håndverk. Selv om datamaterialet bekrefter dette for en del skolers vedkommende, viser det også at det er store forskjeller skolene imellom. Gjennomsnittlig gruppestørrelse er på 16,7 elever, modus er 15 elever, og 59 % oppgir at det gis delingstimer til kunst og håndverk ved deres skole. Dette ser ikke spesielt foruroligende ut ved første øyekast, selv om 17 elever i sløydsalen eller i symaskinopplæring kan være utfordrende nok. Standardavviket på klassestørrelse er imidlertid på hele 6,1 og skewness er på 0,97. Det er med andre ord en svært sprikende praksis som rapporteres. Hele 20 % av respondentene underviser i større grupper enn 20

elever, og 7 lærere rapporterer at de underviser i grupper på 30 eller flere elever, noe som jeg velger å tolke som at undervisningen foregår i store, sammenslåtte grupper der lærerne samarbeider om undervisningen.

Svarene antyder dermed at det ved en god del skoler legges rammebetingelser som gjør verkstedundervisning i materialområder som tre, tekstil og keramikk svært utfordrende. Som en av respondentene skriver:

Vi har i prinsippet ikke delingstimer i KH. Vi har et KH-rom som er for lite dersom en ikke deler klassen. Det begrenser seg derfor hva en kan gjøre i dette rommet. Det er ikke sløydbenker og kun en liten vask f.eks. Sløydbenkene står på lageret sammen med mye materiale som en ikke har plass til å ha i nærheten av klasserommet. Det at vi ikke har hatt samlingsstyrer på skolen på flere år gjør at det blir misfornøyde og frustrerte kollegaer. I praksis betyr det også at det mangler utstyr og materialer, og orden blir det så som så med. Bøkene i faget er fra 1997 og blir bare delvis brukt. De blir brukt av læreren etter eget forgodtbefinnende. Dvs. noen bruker bøker for 5. allerede på 4. Undervisningen skjer etter lærerens kunnskap eller mangel på sådan. En kan derfor risikere at elevene skal lære et håndverk i for tidlig alder og får da etter min oppfatning et dårlig forhold til det spesielle håndverket eller til faget generelt. Eller det er lærere som ikke er utdannet pedagoger som har disse timene, eller pedagoger som ikke har et godt forhold til faget. Slikt skjer da det ikke er noen som tar det overordnede ansvar. Faget har ingen status på skolen og det er ingen felles forståelse for at faget er viktig for å bli bedre i grunnfagene. (Kvinne, 40-49 med 0,5 år utdanning i kunst og håndverk)

Når det gjelder utstyr til praktisk arbeid, er det metall og fotografering som kommer dårligst ut i gjennomsnittsskår. På en 5-delt skala fra "ikke utstyr" til "svært godt utstyrt" ligger gjennomsnittet på foto og metall rundt 2 (dårlig utstyrt). For de øvrige områdene (tre, tekstil, keramikk, tegning/maling, og IKT), ligger gjennomsnittene mellom 2,89 (\approx nokså godt utstyrt) i keramikk og 3,76 (\approx godt utstyrt) for tegning/maling.

Til tross for at gjennomsnittssvarene mht. utstyrssituasjonen i materialområdene tre og keramikk ikke ser foruroligende lave ut, viser svarene på individnivå at det er hele 34,3 % som rapporterer at skolen er enten svært dårlig utstyrt eller ikke utstyrt overhodet til arbeid i

tre. Tilsvarende andel for keramikk og fotografering er hhv. 38,5 % og 61 %. Vi må altså anta at det finnes svært mange elever som ikke møter ett eller flere av disse materialene i egnede verksteder og med egnet verktøy i kunst- og håndverkssammenheng i barneskolen.

2.3 Selvfølt kompetanse og elevaktivitet

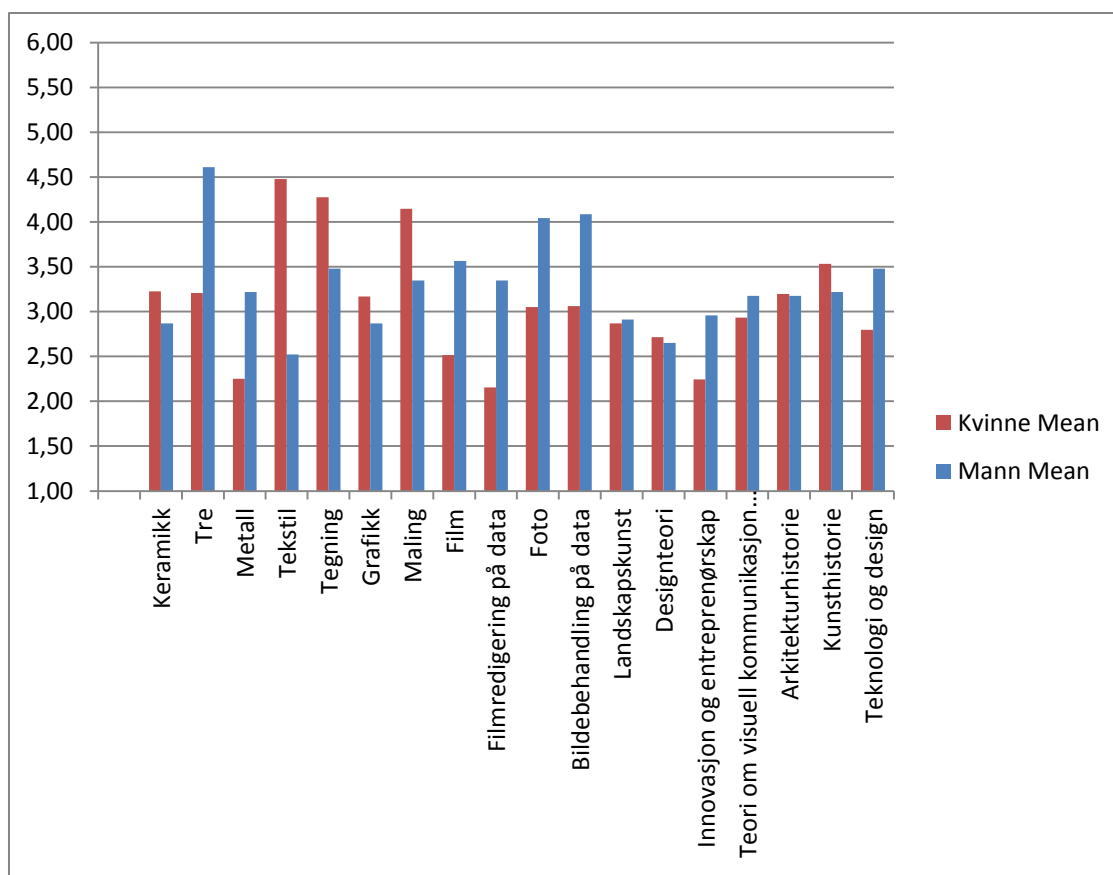
Flere av lærerne poengterer at mangel på kompetanse og utstyr er med på å vri faget over til å bli et rent kunst- og kunstteorifag i skolen. Her er noen av kommentarene som omhandler dette:

- *Faget har fått for stort fokus på kunst på bekostning av praktiske arbeidsprosesser. I ungdomsskolen (8-1) Skulle det ha vært flere obligatoriske timer og med større vekt på praktisk arbeid! Håndverket må få en bredere plass i faget igjen! I tillegg må man tilbake til valgfag, slik at de som ikke trives med boka har et reelt valg og kan utvikle sine interesser. 2 timer er alt for lite! La elevene få tilbake de 8 som det var i M87! (Mann, 60-69 år, 1,5-2 års utdanning i faget.)*
- *Rammevilkårene i vår kommune gjør at det er omtrent umulig å drive god undervisning i kunst og håndverk. Med én lærer og 27 eller 28 elever, en time i uken er det svært begrenset hva man kan gjøre. Skolen har datamaskiner, men ikke nok til å "okkupere" til kunst og håndverk. Det blir dermed en liten og nedprioritert del av undervisningen. Vanskelig å undervise 27-28 stk på et datarom som har plass til 16 stykker. Og når skolens ressurser til å kjøpe materialer er skåret ned til beinet, er omtrent det eneste vi kan gjøre å tegne eller male. Hvis vi da er så heldige at det finnes papir. Situasjonen er frustrerende, for vi er fratatt enhver mulighet til å undervise på en slik måte at kompetansemålene på alle områder er oppnåelige. Man kan nå kompetansemålene på enkelte områder, men slett ikke alle. Enkelte områder kan man rett og slett ikke få undervist i på grunn av høyt elevtall eller mangel på materialer. Dette føles utrolig frustrerende både for lærere som brenner for faget, og for elever som vil lære, og enten blir sittende og vente på hjelp, eller ikke får gjennomført praktisk arbeid på grunn av materialmangel. Kunst og håndverksfaget blir stadig nedprioritert, og snart er det ikke fagutdannede lærere igjen til å undervise i det. (Kvinne, 30-39 år, 1 års utdanning i faget.)*

- *KH er stemoderlig behandlet i LK 6, og har i altfor stor grad blitt et teorifag. (Mann, 50-59 år, ingen utdanning i faget.)*
- *Det er svært dårlig økonomi, dette preger skolehverdagen. Dårlig og lite utstyr gir naturlige begrensninger. Man gjør det beste ut av situasjonen, men det krever mye egen innsats og "askeladd" tenkning. Planen har gode hensikter og er en fin rettesnor, men umulig å følge. (Kvinne, 30-39, 3,5 år eller lenger fagutdanning.)*
- *Gamle håndverkstradisjoner er dessverre utdatert. Skolen prioriterer ikke materialer og rom til disse fagene. Elevenes motorikk lider generelt under dette. (Kvinne, 50-59 år, 2,5-3 år fagutdanning.)*

Lærerne har gjennomsnittlig høyest kompetanse innenfor tekstil og bildeområdet.

Gjennomsnittet for menn og kvinner samlet ligger her på rundt 4 som svarer til svaralternativ "nokså høy kompetanse". Lavest gjennomsnittlig selvfølt kompetanse finner vi innenfor IKT-relaterte områder som film og foto. For disse områdene ligger svarene samlet for menn og kvinner i overkant av 2 (svært lav kompetanse). Ser vi på kompetansefaktorene samlet, kommer gjennomsnittet på 3.1 (nokså lav kompetanse). Det er imidlertid klare og signifikante forskjeller mellom menn og kvinner, og den høye kvinneandelen gjør at gjennomsnittsverdiene følger gjennomsnittet for kvinnene tett (Se Figur 4).

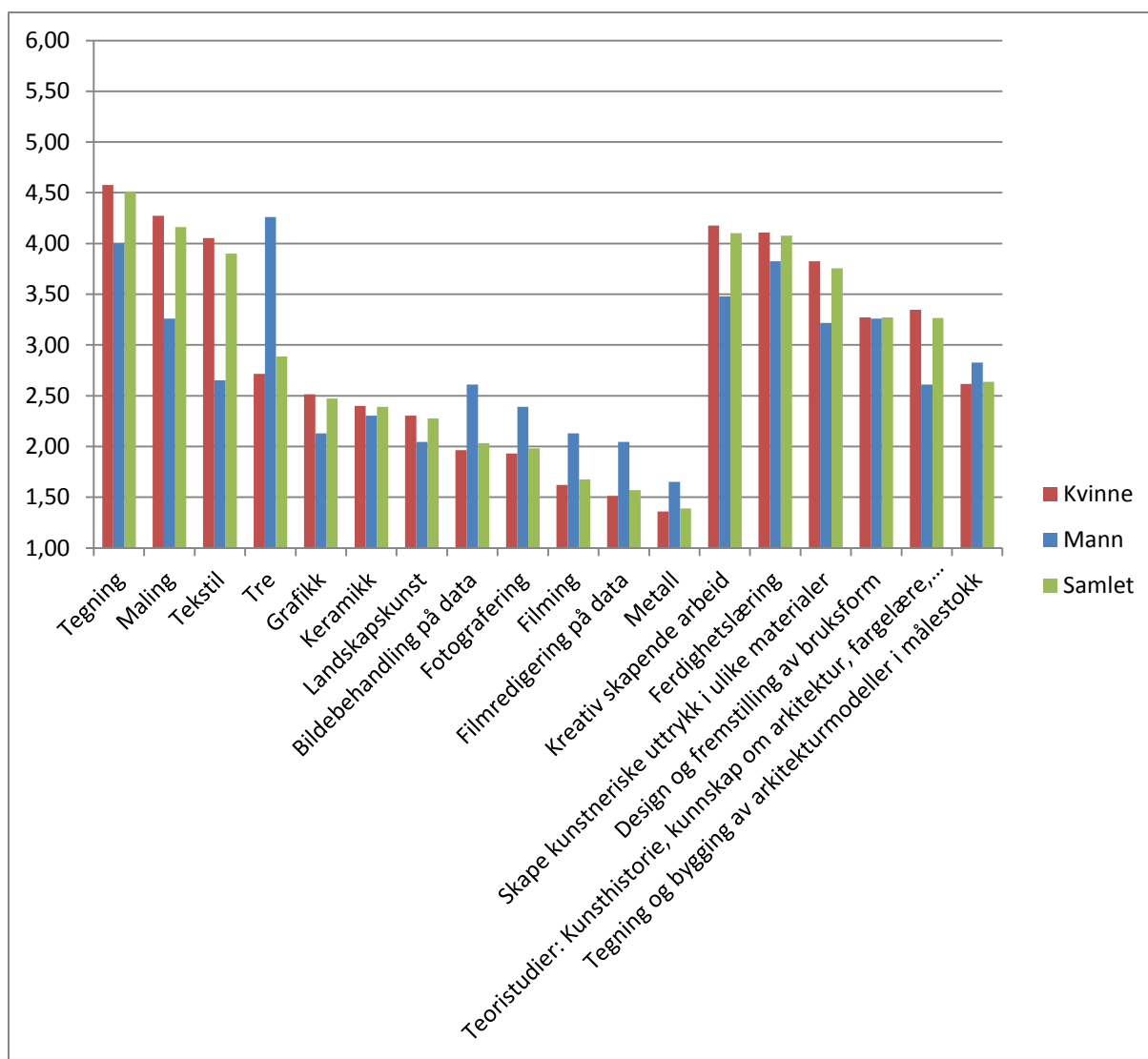


Figur 4: Diagram over gjennomsnittlig selvfølt kompetanse i ulike material- og kunnskapsområder. Skalaen går fra 1= Ingen kompetanse, til 6= Svært høy kompetanse.

På spørsmål om hvor stor del ulike emner utgjør av lærernes undervisning, kom digitale film- og fotorelaterte aktiviteter dårligst ut med gjennomsnitt mellom 1,5 og 2 på en skala fra 1= ”ingen del” til 6= ”svært stor del” når vi ser hele gruppen under ett. De høyeste gjennomsnittene blant materialområdene finner vi, ikke overraskende, i tegning (\approx ”Stor del”), maling og tekstil (\approx ”Nokså stor del”). I følge svarene utgjør keramikk ”en liten del” eller ”ingen del” av undervisningen for 56 % av respondentene. For tre er denne andelen 40 %. Teoristudier utgjør gjennomsnittlig en nokså liten andel av undervisningen. For andre material- og teknikkovergrepene emner, utgjør både ”ferdighetslæring”, ”skaping av kunstneriske uttrykk” og ”kreativt skapende arbeid” en ”nokså stor” andel av undervisningen, mens ”design og fremstilling av bruksform” utgjør en ”nokså liten” andel. Gjennomsnittlig legger altså respondentene størst vekt på arbeid med skaping av analoge kunstuttrykk innenfor bildeområdet, og minst vekt på digitale verktøy og teknikker i sin undervisning.

Ser man på fordelingen på ulike svarkategorier i de ulike emnene, er det allikevel en nokså stor andel lærere som gir mye plass til både tre og keramikk i undervisningen. 29,5% svarer at arbeid i tre utgjør en nokså stor, stor eller svært stor del av elevaktiviteten. 27,6% sier det samme om keramikk, mens hele 65,2 % av respondentene rapporterer at arbeid med tekstil utgjør en nokså stor til svært stor andel av elevaktiviteten.

For de material- og teknikkovergrepene viser dataene at det er små forskjeller kjønnene i mellom. For både menn og kvinner kommer ”ferdighetslæring” og ”kreativt, skapende arbeid” foran det å ”skape kunstneriske uttrykk i ulike materialer” og ”fritt skapende arbeid”. Det er imidlertid store forskjeller mellom menns og kvinners prioritering av ulike materialområdene. I Figur 3 angir materialområdenes rekkefølge langs grafens y-akse rekkefølgen av gjennomsnittssvar fra hele gruppen fra høyest til lavest. Søylene angir gjennomsnittssvar fordelt på kjønn. Det aller mest iøynefallende, om ikke så overraskende, er at tre og tekstil fremstår nærmest som speilinger av hverandre med hensyn til elevaktivitet fordelt på kjønn. Det er også verdt å merke seg at menn i gjennomsnitt oppgir trearbeid som den hyppigst forekommende aktiviteten i deres undervisning, med tegning og maling på andre og tredje plass. Menn og kvinner prioriterer altså ulike elevaktiviteter. Den store andelen elevaktivitet innenfor tekstilområdet og den lave andelen elevaktivitet innenfor treområdet har altså en klar sammenheng med den høye kvinneandelen blant lærerne i faget.



Figur 5: Diagram over gjennomsnittlig prioritering av ulike elevaktiviteter i egen undervisning fordelt på kjønn.

2.4 Lærernes holdninger til LK-06

I spørreskjemaet ble det fremsatt en del uttalelser knyttet til LK-06 som lærerne skulle angi grad av enighet med. Skalaen gikk fra 1=»svært uenig» til 6=»svært enig». Det er en liten tendens til at menn er mer kritiske til planen enn kvinner, men det er kun uttalelsene »Elevene lærer mer nå enn før innføringen av LK-06» og »Økt fokus på kompetansemål vil styrke elevenes læring» som gir statistisk signifikante forskjeller på gjennomsnittsverdiene. Tabellen under viser gjennomsnittssvar fra kvinner, menn og samlet. Lærerne, sett under ett, ser altså ut til å ha et nokså nøytralt forhold til læreplanen.

Lærernes holdninger til LK06		Gjennomsnitt	Standard- avvik
Lk06 påstand: Målene i kunst- og håndverksplanen er fornuftige	Kvinne	4,09	1,001
	Mann	3,81	1,289
	Total	4,06	1,037
Lk06 påstand: Kunst- og håndverksplanen gir meg god hjelp til å planlegge undervisningen	Kvinne	3,91	1,232
	Mann	3,67	1,155
	Total	3,88	1,223
Lk06 påstand: Kunst- og håndverksplanen gir god hjelp til å drive underveisvurdering / vurdering for læring	Kvinne	3,72	1,187
	Mann	3,45	1,191
	Total	3,69	1,187
Lk06 påstand: Elevene lærer mer i kunst og håndverk nå enn før LK-06	Kvinne	3,09	1,185
	Mann	2,37	1,165
	Total	3,01	1,202
Lk06 påstand: Økt fokus på oppnåelse av kompetansemål vil svekke elevenes motivasjon i faget	Kvinne	3,15	1,141
	Mann	3,43	1,121
	Total	3,18	1,139
Lk06 påstand: Jeg har endret min undervisning etter LK-06	Kvinne	3,88	1,077
	Mann	3,70	1,302
	Total	3,86	1,104
Lk06 påstand: Økt fokus på oppnåelse av kompetansemål vil øke elevenes læring i faget	Kvinne	3,90	1,146
	Mann	3,24	1,261
	Total	3,83	1,174
Lk06 påstand: Kunst- og håndverksfaget er i LK-06 først og fremst et kunstfag	Kvinne	3,60	1,026
	Mann	3,45	1,099
	Total	3,59	1,032
Lk06 påstand: Kunst- og håndverksfaget er i LK-06 først og fremst et praktisk nyttefag	Kvinne	3,41	1,118
	Mann	3,21	1,273
	Total	3,39	1,132

Tabell 1: Gjennomsnittlige holdninger til LK06, uttrykt gjennom grad av enighet til påstander. Skala fra 1= Svært uenig - 6=Svært enig.

2.5 Undervisningsmetoder

Det er ikke signifikante forskjeller mellom menn og kvinner når det gjelder hvordan de organiserer sin undervisning. Svarene ble gitt på en 6-delt skala fra ”ingen del” til ”svært stor del” (av undervisningen). Gjennomsnittssvarene for hele respondentgruppen oppgis i tabellen under. Det høyeste snittet finner vi for ”Løsning av klart definerte oppgaver” og ”veiledning” (mellom ”nokså stor del” og ”stor del”). Museumsbesøk/kunstnerbesøk” utgjør en svært liten del av undervisningen til respondentene sett under ett.

Report							
	Tverrfaglig arbeid	Blokklegging av kunst og håndverkstimene	Museumsbesøk / kunstnerbesøk	Gruppeinstruksjon / forelesning	Veiledning	Fritt skapende arbeid	Løsning av klart definerte oppgaver
Mean	2,88	2,53	2,19	3,04	4,10	3,68	4,47
N	207	207	207	207	207	207	207
Std. Deviation	1,041	1,444	,897	1,196	1,158	1,022	,875

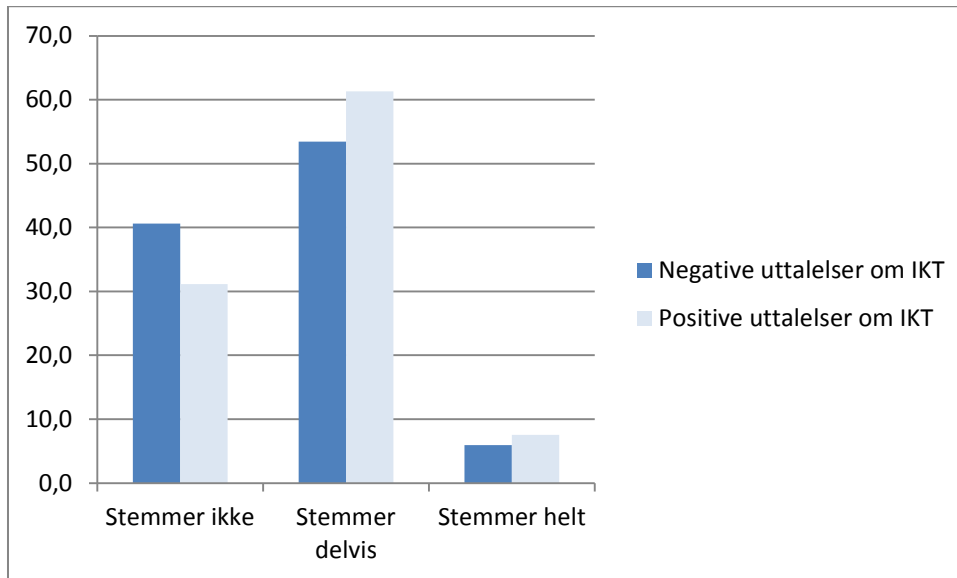
Tabell 2: Tabell over gjennomsnittlig prioritering av ulike undervisningsmetoder.

2.6 Bruk av IKT

Elevene til respondentene arbeider lite med IKT i kunst- og håndverk. På en skala fra 1-6, der 1=”aldri” og 6 =”svært ofte”, svarte kvinnene i gjennomsnitt 2,55 (mellom sjelden og nokså sjelden) mens mennene svarte 3 (nokså sjelden) på spørsmål om hvor ofte elevene arbeidet med IKT i kunst og håndverk. Samlet for hele respondentgruppen svarte 16 % at elevene aldri bruker IKT og til sammen 81 % svarer nokså sjelden, sjelden eller aldri.

En spørsmålsgruppe omhandlet erfaringer med bruk av ikt i faget. Lærerne ble bedt om å angi i hvilken grad uttalelser om IKT stemte overens med deres egen erfaring. Skalaen var tredelt, og det var i tillegg med et fjerde svaralternativ for de som ikke hadde erfaring med faglig bruk av IKT. I tabellen under er de positive og de negative uttalelsene delt i to grupper for oversiktens skyld. Det er interessant at svært få lærerne sier seg helt enig i både de positive og de negative uttalelsene. Hovedtyngden ligger mellom stemmer ikke og stemmer delvis, noe som vitner om at lærerne er nokså nøkterne i forholdet til verdien av digitale verktøy i faget. Ved å sammenligne kjønnene, fremkommer det at hele 56% av kvinnene har krysset av at de ikke har erfaring med IKT i faget. For mennene er denne andelen på 6%. Det er ingen

signifikant forskjell på mennenes og kvinnenes svar på de positive uttalelsene, men mennene ligger i gjennomsnitt en halv kategori høyere i grad av enighet med de negative uttalelsene. Denne forskjellen er signifikant på .000-nivå.



Figur 6: Diagram over grad av enighet med positive og negative uttalelser om IKT. Verdier angir prosent av utvalget.

Det ble også stilt spørsmål om hva elevene bruker IKT til og hvilke undervisningsmetoder lærerne benytter i IKT-opplæringen. Her er det ingen signifikante forskjeller kjønnene i mellom. Tabellen under viser derfor gjennomsnittssvar fra hele utvalget. Skalaene i disse spørsmålsgruppene går fra 1= ”aldri” til 6= ”svært ofte”.

Jeg finner frem til gode nettressurser og viser disse til elevene	Jeg lager mitt eget undervisningsmaterieil	Sterke elever hjelper de mindre sterke elevene	Elevene finner frem i programmet selv	Elevene følger skriftlige instruksjoner	Elevene følger med på min instruksjon på storskjerm
3,45	3,25	3,19	3,06	2,81	2,79

Tabell 3: Undervisningsmetoder i IKT-opplæringen. Gjennomsnitt for utvalget på 6-delt skala fra 1= ”Aldri” til 6= ”svært ofte”.

Til innhenting av inspirasjon og informasjon	Elevene finner bilder på internett og bruker disse i egne bildeuttrykk	Elevene produserer ferdige bildeuttrykk ved hjelp av bildebehandlingsprogram	Stilisering og mønsterbygging	Til utprøving av form, farge og komposisjon
2,96	2,73	2,26	2,07	2,03

Tabell 4: Gjennomsnittlig svar på mengde IKT-relatert elevaktivitet på en skala fra 1="aldri" til 6="svært ofte"

Selv om det ikke er noen klare og iøynefallende forskjeller mellom ulike bruk og ulike undervisningsmetoder, er det interessant at den mest brukte undervisningsmetoden i ikt-opplæringen er at læreren viser nettressurser til elevene, og at den minst brukte undervisningsmetoden er instruksjon på storskjerm. At elevene bruker datamaskinene mest til innhenting av inspirasjon og informasjon er ikke overraskende. Det er en bruk som kun krever generell ikt-kompetanse og som er aktuell i forbindelse med alt arbeid i faget.

3.0 Faktoranalyser og korrelasjoner

3.1 Faktoranalyser

På samme måte som i Skolefagsundersøkelsen 2009, er det gjennomført faktoranalyse av spørsmål knyttet til selvfølt kompetanse og praksisteori for 2011-utvalget. På bakgrunn av faktoranalysen har det blitt beregnet samlefaktorer kalt konstrukt. Lærernes skår på disse konstruktene vil bli tolket som grad av sammenfall med lærerprofiler definert av faktoranalysen. Samme lærer kan altså passe inn i flere lærerprofiler eller hun kan passe dårlig inn i samtlige. Tolkes disse lærerprofilene som klart definerte grupperinger blant respondentene, vil resultatet bli en overdrivelse av motsetningene lærerne i mellom.

3.1.1 Faktoranalyse: Praksisteori

Variablene som har fått samlebetegnelsen ”praksisteori”, omfatter en gruppe på 17 spørsmål om hvilke ulike teoretiske og praktiske områder av faget lærerne legger vekt på å formidle i sin undervisning. Spørsmålene er besvart på en 6-delt skala fra ingen vekt til svært stor vekt. Analysen ga 3 logiske grupperinger av spørsmålene. Komponentene forklarer hhv. 43,25 %, 10,05% og 7,8 av variansen i utvalget.

Item	Structure coefficients			Pattern coefficients			Communalities
	Component			Component			
	1	2	3	1	2	3	
Praksisteori: Elevene...							
- får kunnskap om materialer.	,837		,442	,792			,714
- utvikler teknisk dyktighet i tradisjonelle håndverksteknikker.	,752	,408		,751			,623
- utvikler sine kreative evner.	,748		,621	,665		,461	,769
- utvikler estetisk kompetanse.	,719		,502	,600			,577
- lærer seg praktiske ferdigheter til nytte i hverdagen.	,673	,430	,408	,560			,515
- får kunnskap om kunst og formkultur.	,635	,579	,459	,453			,579
- utvikler sine evner til å gjøre gode valg som forbrukere.		,820	,444		,772		,710
- utvikler sine evner til å se produksjon av gjenstander i et økologisk perspektiv.		,761			,735		,594
- lærer seg å se design og forbruk i et kulturelt og sosialt perspektiv.	,521	,742			,656		,644
- tilegner seg kunnskap om formale virkemidler.	,592	,722		,413	,601		,669
- får kunnskaper og ferdigheter i bruk av fagrelevante digitale verktøy.		,605			,598		,366
- lærer å uttrykke seg gjennom egne kunstuttrykk.	,537		,808			,734	,718
- får lov til å uttrykke seg fritt og utvikle eget formspråk.	,471		,756			,721	,606
- utvikler sine samarbeidsevner.			,739			,713	,548
- lærer å tolke og forstå kunstuttrykk.	,460	,528	,697			,686	,602
- lærer de grunnleggende ferdighetene.			,687			,537	,550
- lærer om egen og andres kulturarv.	,436	,553	,680			,518	,594
Extraction Method: Principal Component Analysis.							
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.							

Tabell 5: Faktoranalyse av praksisteorivariabler.

Som i 2009-undersøkelsen, beskriver komponentene tre fagtilnærminger med bånd til fagtradisjonene beskrevet innledningsvis:

Komponent 1 har jeg kalt ”**Praksisteori: Håndverksorientering**”. I dette konstruktet inngår samtlige spørsmål knyttet til kunnskaper og ferdigheter i tilknytning til materialer og

teknikker i faget. I tillegg vektlegges nytteperspektivet, kreativitet, estetisk kompetanse og kunnskap om kunst og formkultur.

Komponent 2, i det følgende kalt «**Praksisteori: IKT, reklame og forbruk**», beskriver en orientering mot mer fagovergrepene problemstillinger knyttet til IKT, reklame og forbruk.

Komponent 3, ”**Praksisteori: kunst og danning**”, består hovedsakelig av spørsmål med tilknytning til skapende arbeid med kunstuttrykk. Både det individfokuserede dannelsesperspektivet, preget av fritt skapende arbeid i materialer, kunstoplevelse og læring av sosiale ferdigheter er representert. Overraskende nok ble hverken estetisk kompetanse og kunnskap om kunst og formkultur gruppert inn i dette konstruktet ettersom de lastet tyngst i komponent 1.

3.1.2 Faktoranalyse: Egenvurdert kompetanse

Det er kun de kompetansefaktorene som er knyttet til materialer og teknikker som er tatt med i faktoranalysen av egenvurdert kompetanse. Øvrige faktorer vil trekkes inn i korrelasjonsanalysene i neste kapittel.

Items	Structure coefficients			Pattern coefficients			Communalities
	Component			Component			
Egenvurdert kompetanse i...	1	2	3	1	2	3	
Bildebehandling på data	,900		-,303	,933			,816
Filmredigering på data	,900		-,383	,896			,812
Film	,872		-,391	,857			,762
Foto	,869		-,429	,830			,767
Tegning		,904	-,363		,874		,827
Maling		,877	-,366		,840		,785
Tekstil		,737			,821		,612
Grafikk		,727	-,584		,603	-,391	,672
Keramikk		,721	-,626		,588	-,473	,704
Metall	,427		-,866			-,843	,757
Tre	,473		-,828			-,754	,708

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Tabell 6: Faktoranalyse av variabler knyttet til egenvurdert kompetanse.

Komponent 1 har fått navnet: ”**Egenvurdert kompetanse: Film, foto, IKT.**” og har en klar kobling til digitale verktøy. Fotografering, filming og redigering av film og foto foregår i all hovedsak digitalt i skolen i dag. Det er derfor naturlig å tolke det som at denne komponenten måler egenvurdert digital utøverkompetanse i faget. Denne komponenten forklarer 44 % av variansen.

Komponent 2, ”**Egenvurdert kompetanse: Bilde, tekstil og keramikk.**” favner nokså vidt, og omfatter de fleste tradisjonelle teknikk/materialområdene i faget utenom foto, film, tre og metall. Komponentene forklarer 21 % av variansen.

Komponent 3 består kun av to faktorer: Tre og metall. Konstruktet har jeg kalt ”**Egenvurdert kompetanse: Tre og metall**”. Det er viktig å merke seg at også keramikk og grafikk laster nokså tungt i dette konstruktet, selv om disse material-/teknikkområdene er gruppert i komponent 2. Komponentene forklarer 9 % av variansen.

3.1.3 Konstrukt- gjennomsnitt og kjønnsforskjeller

Til tross for at det er nokså store forskjeller i innholdsprioriteringer mellom kvinner og menn i utvalget, er det, som tabellen i Figur 10 viser, ikke store kjønnsforskjeller med hensyn til gjennomsnittsskår på konstruktene. De største forskjellene finner vi i ”Praksisteori: kunst og danning”, ”Egenvurdert kompetanse: Keramikk, tekstil og bilde”, ”Egenvurdert kompetanse: Film, foto og IKT” og ”Egenvurdert kompetanse: Tre og metall”. Forskjellen på rundt 1 i gjennomsnittsskår på disse konstruktene svarer til spranget mellom ”nokså liten vekt” – ”nokså stor vekt” og ”nokså liten kompetanse” – ”nokså stor kompetanse”. Forskjellene er signifikante på $p < .000$ nivå. Det at det ikke er store forskjeller mellom kjønnene i praksisteori: håndverk, har sin årsak i at både mennene og kvinnene vektlegger håndverket, men mens mennene relaterer dette særlig til sløydområdet, relaterer kvinnene det særlig til tekstilområdet.

Lærerprofiler: Gjennomsnittsskår							
Bakgrunn: Kjønn		Praksisteori: Håndverk	Praksisteori: IKT, reklame og forbruk.	Praksisteori: Kunst og danning	Egenvurdert kompetanse: Film, foto og IKT.	Egenvurdert kompetanse: Keramikk, tekstil og bilde.	Egenvurdert kompetanse: Tre og metall.
Kvinne	Mean	4,4191	3,4116	4,2091	2,6966	3,8583	2,7292
	N	173	173	173	192	192	192
	Std. Deviation	,68285	,81261	,72032	1,11690	,92229	1,02435
Mann	Mean	4,1742	3,2909	3,5833	3,7609	3,0174	3,9130
	N	22	22	22	23	23	23
	Std. Deviation	,63927	,93346	,62731	1,37857	,87368	,99604
Total	Mean	4,3915	3,3979	4,1385	2,8105	3,7684	2,8558
	N	195	195	195	215	215	215
	Std. Deviation	,68093	,82537	,73621	1,19058	,95160	1,08307

Tabell 7: *Kjønnsforskjeller i gjennomsnittsskår for egenvurdert kompetanse- og praksisteori konstrukt.*

3.2 Korrelasjoner

3.2.1 Korrelasjoner mellom selvfølt kompetanse, utstyr og elevaktivitet

Opplevelsen av hvor godt et verksted er utstyrt kan være subjektiv og avhenge av lærerens kunnskaper og ambisjoner. Man kan derfor forvente en signifikant forskjell mellom kvinner og menn i gjennomsnittsskår på de materialområdene der det skiller mest på kvinner og menns egenvurderte kompetanse. Det gjelder, som Figur 3 viste, særlig innenfor tre, tekstil, tegning maling og IKT-relaterte aktiviteter. Dataene viser imidlertid at det ikke er betydelige forskjeller på kvinner og menn når det gjelder hvor godt de mener skolen er utstyrt til ulike aktiviteter. Den lille forskjellen vi finner går dessuten i motsatt retning enn det man kunne forvente: Jevnt over er kvinnene noe mer fornøyd med fasilitetene innenfor tekstil og bildeområdene enn mennene, mens menn er noe mer fornøyd med foto- og sløydutstyret ved skolen. Forskjellene ligger mellom 0,3 og 0,5 på en 6-delt skala, og gir signifikansverdier på

p>0,3). I de tre tabellene under blir egenvurdert kompetanse korrelert med utstyr og elevarbeid innenfor områdene tre, keramikk og tekstil.

		Egenvurdert kompetanse: Tre	Utstyr: Tre	Elevarbeid: Tre
Egenvurdert kompetanse: Tre	Pearson Correlation	1	,194**	,464**
	Sig. (2-tailed)		,004	,000
	N		213	210
Utstyr: Tre	Pearson Correlation		1	,214**
	Sig. (2-tailed)			,002
	N			210
		Egenvurdert kompetanse: Tekstil	Utstyr: Tekstil	Elevarbeid: Tekstil
Egenvurdert kompetanse: Tekstil	Pearson Correlation	1	,280**	,427**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N		213	210
Utstyr: Tekstil	Pearson Correlation		1	,317**
	Sig. (2-tailed)			,000
	N			210
		Egenvurdert kompetanse: Keramikk	Utstyr: Keramikk	Elevarbeid: Keramikk
Egenvurdert kompetanse: Keramikk	Pearson Correlation	1	,262**	,453**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N		213	210
Utstyr: Keramikk	Pearson Correlation		1	,564**
	Sig. (2-tailed)			,000
	N			210

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 8: Korrelasjon mellom egenvurdert kompetanse, hvor godt lærerne opplever at skolen er utstyrt og elevaktivitet.

For både tre og tekstil viser det seg å være middels høy og signifikant korrelasjon mellom lærernes egenvurdert kompetanse i materialene og hvor mye de lar elevene jobbe med disse materialene i kunst- og håndverkstimene.

Ved å dele lærerne mellom de som opplever seg minst kompetente og de som føler seg mest kompetente i materialområdene, bekreftes disse korrelasjonene. For elevarbeid innen tre, tekstil og keramikk oppgir de mest kompetente at de i gjennomsnitt bruker materialet ca. en kategori oftere enn de med lavest kompetanse. Forskjellen i gjennomsnitt mellom gruppene for tre, tekstil og keramikk ligger mellom 0,9 og 1,1 og tilsvarer forskjellen mellom ”liten del” og ”nokså liten del” for keramikk og mellom ”nokså liten del” og ”nokså stor del” for tekstil og tre. Forskjellene er signifikante på $p < .000$ nivå. . Sammenligningen mellom de lærerne som oppgir at de har ingen til nokså lav kompetanse innenfor et materialområde med de som oppgir at de har nokså høy til svært høy kompetanse innenfor det samme materialområdet, viser med all tydelighet at de tradisjonelle kjønnsforskjellene innenfor materialområdene tekstil og tre fortsatt gjør seg gjeldende i barneskolen. Innenfor materialområdet tre, plasserer 87 % av mennene seg selv i kategorien middels høy til svært høy kompetanse. Tilsvarende andel kvinner er 38%. Innenfor materialområdet tekstil oppgir 87% av kvinnene og 17% av mennene at de har nokså høy til svært høy kompetanse.

I tillegg til lærernes egenvurderte kompetanse, viser korrelasjonene i Tabell 8 at også utstyr betyr noe for hvor ofte elevene får arbeide med tre og tekstil i undervisningen. Korrelasjonen er signifikant ($p < .000$), men forholdsvis lav ($r < .32$). For keramikk er det imidlertid utstyret som korrelerer høyest med elevaktivitet ($r = .564$ $p < .000$). Det er ikke overraskende, ettersom man vanskelig kan arbeide med keramikk overhodet dersom skolen ikke har ovner.

3.2.2 Korrelasjoner mellom konstruktene og øvrige variabler

Det viser seg at det er viktige forskjeller på konstruktene for lærernes praksisteori i Skolefagsundersøkelsen 2009 for ungdomstrinnet og konstruktene for lærerne på barnetrinnet. Disse forskjellene er allerede antydnet tidligere, og de trer tydelig frem når konstruktene for praksisteori korreleres med utdanningsnivå. I Skolefagsundersøkelsen blant ungdomsskolelærerne var det ”Praksisteori: Kunstorientering” som korrelerte sterkest med utdanning, mens ”Praksisteori: Håndverk” ikke korrelerte med utdanning overhodet. I barneskolen er dette snudd om i det ”Praksisteori: Håndverk” korrelerer høyest med utdanning ($r = .512$ $p < .000$).

”Praksisteori: IKT, reklame, forbruk” korrelerer noe lavere med utdanning ($r = .412$ ”, $p < .000$) og ”Praksisteori: kunst, danning” har den svakeste korrelasjonen til utdanning, ($r = .332$, $p < .000$).

Vi finner signifikante sterke og middels sterke korrelasjoner mellom konstruktet ”Praksisteori: Håndverk” og følgende elevaktivitetsfaktorer: ”Ferdighetslæring” ($r=.547$, $p<.000$), ”Design og fremstilling av bruksform” ($r=.601$, $p<.000$), ”Skape kunstneriske uttrykk i ulike materialer”($r=.489$, $p<.000$) og ”Teoristudier”($r=.477$, $p<.000$)

For ”Praksisteori: IKT, reklame, forbruk” er det kun ”Design og fremstilling av bruksform” som korrelerer sterkt ($r=,531$, $p<,000$) av elevaktivitetsfaktorene. Dette er det eneste konstruktet med signifikant korrelasjon til en IKT-relatert elevaktivitetsfaktor og korrelerer middels sterkt med ”Bildebehandling på data.” ($r=.392$, $p<,000$)

”Praksisteori: Kunst, danning” korrelerer høyest med ”Teoristudier”($r=.429$, $p<,000$), ”Kreativt skapende arbeid”, ($r=.419$, $p<,000$) og ”Skape kunstneriske uttrykk i ulike materialer” ($r=.432$, $p<,000$)

Det er altså tydelige tendenser til at elevaktiviteten følger av praksisteorien, men samtidig ser vi at ”Praksisteori: Håndverk” korrelerer høyere enn de andre konstruktene på samtlige nevnte elevaktivitetsfaktorer bortsett fra ”bildebehandling på data”. Det er allikevel viktig å merke seg at det er det eneste konstruktet med sterk korrelasjon til ferdighetslæring og bruksformområdet, og at nettopp disse områdene oppviser de sterkeste korrelasjonene.

Når det gjelder korrelasjoner mellom konstruktene for praksisteori og konstruktene for selvfølt kompetanse, er det kun mellom ”Egenvurdert kompetanse: Keramikk, tekstil og bilde” og ”Praksisteori: Håndverk” at vi finner høy, signifikant korrelasjon ($r=.593$, $p<,000$). Som det fremgår av tabellen under, er det små forskjeller mellom ”Praksisteori: Håndverk” og ”Praksisteori: IKT, reklame, forbruk” når det gjelder korrelasjoner med egenvurdert kompetanse, mens det er betydelig lavere korrelasjoner for ”Praksisteori: Kunst, danning.” Dette styrker ytterligere inntrykket av at kunst og dannelskonstruktet er svakt forankret i ferdighetssiden av faget. Det kan synes som om ”Praksisteori: kunst og danning” viser til en forståelse av den praktisk skapende siden av kunst og håndverk som aktivitet uten kunnskaps- eller ferdighetsmål, og dermed med lavere krav til lærerens materialtekniske kunnskaper og ferdigheter.

		Egenvurdert kompetanse: Film, foto og IKT.	Egenvurdert kompetanse: Keramikk, tekstil og bilde.	Egenvurdert kompetanse: Tre og metall.
Praksisteori_1_Håndv_Mean	Pearson Correlation	,235**	,593**	,383**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000
	N	195	195	195
Praksisteori_2_Ikt_Rekl_Forbruk_Mean	Pearson Correlation	,376**	,494**	,359**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	195	195	195
Praksisteori_3_Kunst_Danning_Mean	Pearson Correlation	,193**	,390**	,200**
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,005
	N	195	195	195
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Tabell 9: Korrelasjon mellom konstrukt for praksisteori og egenvurdert kompetanse.

Det er ingen sterke korrelasjoner mellom praksisteorikonstruktene og holdninger til LK06, men det er en klar tendens til at håndverkskonstruktet korrelerer lavere med positive uttalelser om læreplanens anvendelighet som arbeidsverktøy i undervisningsplanlegging og vurdering enn de øvrige konstruktene. Det er altså en tendens til at lærere med en identitet knyttet til håndverkssiden av faget føler at læreplanen gir mindre støtte til undervisningen enn lærere som vektlegger fritt skapende arbeid.

4.0 Oppsummering og drøfting

De senere årene har den norske skolen vært fokusert på i media og fra politisk hold. Ikke minst har Pisa-undersøkelsene ført til et krav om at kvaliteten på undervisningen i basisfagene blir styrket. Parallelt med dette har det pågått en diskusjon om problemer med frafall og manglende motivasjon i ungdoms- og videregående skole. De nye praktiske og estetiske valgfagene i ungdomsskolen er ment å gi et bidrag til å gjøre skolen mer

motiverende. Hvilke fagområder som skal utvikle og undervise i disse nye fagene, og hvilken kompetanse de må besitte for å gi fagene relevant innhold, er imidlertid ikke klargjort. At kunst og håndverksfaget bør få en sentral rolle i tverrfaglig samarbeid om utvikling og gjennomføring av fag som ”Design og redesign”, ”produksjon for sal og scene” og ”produksjon av varer og tjenester” er naturlig, ettersom disse områdene i stor grad sammenfaller med hovedområdene i kunst- og håndverksfaget. Utfordringen med å fylle de nye valgfagene med relevant skapende aktivitet i ulike materialer er utfordring for kunst- og håndverksfaget i lærerutdanningen, og bør få konsekvenser for faglige prioriteringer. Det er ikke ungdomsskolen eller de nye valgfagene som er tema for denne rapporten, men at kunnskapsdepartementet peker på økt fokus på praktisk arbeid innenfor fagets hovedområder som noe som skal gjøre skolen bedre og oppleves som mer relevant, er et viktig signal. Anne Bamford minner oss på noe viktig i denne sammenhengen:

Quality arts education programmes have impact on the child, the teaching and learning environment and on the community - (...) Poor-quality programmes are detrimental to children’s creative development and adversely impact upon teacher confidence and the participation of cultural agencies. (Bamford, 2011, s.182)

Det er altså ikke skapende aktivitet i seg selv som kan være målet. Skapende aktivitet satt inn i kvalitativt dårlige rammer, kan faktisk være direkte ødeleggende i følge Bamford. Utdanningsdybde og utdanningskvalitet innenfor de praktisk-estetiske fagene burde derfor være et prioritert satsingsområde for skoleverket. Bamford skriver:

Teacher education was particularly blamed for the lack of capacity, with only 14.4% of the respondents thinking teacher education gave good or very good preparation in the arts for general teachers. Even for specialist teachers, teacher education was still only seen to be good or very good by 39.4% of respondents. ((Bamford, 2011, s. 152)

I følge Bamford har altså utdanningsdybde innenfor fagområdet betydning for kvaliteten i undervisningen, men lærerutdanningen har en lang vei å gå før den oppleves som relevant og god nok av aktører i praksisfeltet. Kunst- og håndverkslærerne i barneskolen har gjennomsnittlig liten utdanning i faget, og dataene har vist at innholdet i undervisningen i stor grad har sammenheng med kjønn.

Jeg frykter at reduksjon i undervisningstimer i lærerutdanningen (Espeland, Allers, Carlsen og Kalsnes, 2011) og den økonomisk motiverte fremveksten av nettbaserte grunnutdanninger i kunst og håndverk vil kunne vri innholdet i faget i lærerutdanningen, og som en konsekvens av dette også i grunnskolen, bort fra materialer, håndverk og eksemplarisk undervisning og over mot et ensidig fokus på kunstformidling og skapende arbeid innenfor bildeområdet. Det at en slik endring av innholdet vil være den naturlige fallretningen for barneskoler med presset økonomi, gjør at vi må være ekstra oppmerksomme på det som skjer i faget både i lærerutdanning og grunnskole. Som en av respondentene i undersøkelsen uttaler:

Rammevilkårene i vår kommune gjør at det er omtrent umulig å drive god undervisning i kunst og håndverk. Med én lærer og 27 eller 28 elever, en time i uken er det svært begrenset hva man kan gjøre. Skolen har datamaskiner, men ikke nok til å "okkupere" til kunst og håndverk. Det blir dermed en liten og nedprioritert del av undervisningen. Vanskelig å undervise 27-28 stk på et datarom som har plass til 16 stykker. Og når skolens ressurser til å kjøpe materialer er skåret ned til beinet, er omtrent det eneste vi kan gjøre å tegne eller male. Hvis vi da er så heldige at det finnes papir(...)(Kvinne, 30-39 år, 1 år utdanning i faget.)

Korrelasjonsanalysen av faglige prioriteringer og utdanning viser at det er en sammenheng mellom hvor mye håndverkssiden av faget implementeres i undervisningen og utdanningsnivået til læren. Fagutdanning er altså med på å sikre at elevene i barneskolen får møte både kunstsiden og håndverkssiden av kunst- og håndverksfaget, men det vil naturligvis endres dersom håndverket nedprioriteres i lærerutdanningen.

Vi har sett at det er en hovedtendens at kunst og håndverksfaget blir forvaltet av klassestyrere.

Lærerne har ikke noen tydelig spesialisering innenfor faget, og det er svært få som rapporterer om bruk av fagteam og organisering av undervisning etter materialområde/emne. Dette står i sterk kontrast til det vi fant i Skolefagsundersøkelsen 2009 for ungdomstrinnet, der respondentene i kunst og håndverk var høyt utdannet i faget og i tillegg for en stor del var spesialiserte innenfor en eller flere materialområder/teoriområder.

Til tross for at hoveddelen av elevaktiviteten i respondentenes samlede fagpraksis er knyttet til bildeområdet i form av tegning og maling, må både tre, keramikk og tekstil sies å utgjøre forholdsvis sentrale materialområder i barneskolen sett under ett. Dette til tross for at det er valgt helt eller nesten helt bort av en del respondenter/skoler.

Bortvelgingen kan dels forklares med lav egenvurdert kompetanse innenfor disse områdene, dels med at disse materialene brukes på trinn som respondentene ikke underviser på og dels ved at mange rapporterer at skolene helt eller nesten helt mangler fasiliteter til å jobbe i materialene. IKT, i form av bilde- og filmskaping, er i liten grad integrert i respondentenes fagpraksis, og metall ser ut til å være et materialområde som er forlatt. Når det gjelder praktisk, skapende arbeid i materialer, er det bildeskaping i form av tegning, grafikk og maling og tekstil utgjør de største delene av elevaktiviteten i respondentenes undervisningspraksis. Det har fremkommet at det er store forskjeller mellom kvinner og menn, både når det gjelder hva de vektlegger i undervisningen og hvor stor kompetanse de opplever å ha innenfor ulike materialområder. Generelt føler menn seg mer kompetente enn kvinnene i materialområdene tre, foto og IKT, mens kvinnene føler seg mer kompetente i bilde og tekstilområdet. Elevaktiviteten gjenspeiler dette. Hvor mye det arbeides med ulike materialer i kunst og håndverksfaget i skolen kan dermed sees som direkte forbundet med kjønnsfordelingen i lærermassen.

Selv om konstruktene for praksisteori blant barneskolen er ikke like renskårne og kan ikke vise til en like klar polarisering, lærerne imellom, som konstruktene for praksisteori for ungdomsskolen. De viser allikevel til noen interessante mønstre i lærernes fagforståelse som kan relateres til fagets historiske røtter. I tabellen under har jeg plassert inn konstruktene for praksisteori for Skolefagsundersøkelsen 2011 for å sammenligne dem med konstruktene som fremkom i 2009-undersøkelsen og Brønnes kategorier.

Brønnes kategorier.	Ungdomsskolelærerne 2009	Barneskolelærerne 2011	Vektlagt i undervisningen.
Karismatisk haldning.		Praksisteori: Kunst og dannning.	Fritt skapende arbeid.
Formalestetisk oppseding.	Praksisteori: Kunstorientering.	Praksisteori: Håndverksorientering	Kunstopplevelse, kunnskap om kunst og formalestetikk.
Encyklopedisk danningsideal – material- og teknikkame.	Praksisteori: Håndverks- og kreativitetsorientering.		Kunnskaper og ferdigheter knyttet til håndverk. Vekt på nytte.
Kritisk bildepedagogikk.	Praksisteori: Generelt politisk – ikke fagspesifikk orientering.	Praksisteori: IKT, reklame og forbruk	Gjøre barna rustet til å gjøre gode valg som forbrukere og til å kunne benytte seg av samtidens visuelle kommunikasjonsredskap..

Tabell 10: Oversikt over fagorienteringer i Skolefagsundersøkelsene og i Brønnes forskning.

Brønnes kategori ”karismatisk haldning” kunne, som nevnt tidligere, ikke identifiseres i ungdomsskoleundersøkelsen i 2009 på grunn av mangler ved spørreskjemaet. Dataene fra ungdomsskolen gir allikevel grunnlag for å hevde at konstruktet ”Praksisteori: Kunstorientering” er tydelig knyttet til Brønnes kategori ”Formalestetisk oppseding”. Blant barneskolelærerne er imidlertid ”Praksisteori: Kunst og danning” knyttet tett opp mot ”karismatisk haldning” mens det er ”Praksisteori: Håndverksorientering” som rommer ”Formalestetisk oppseding” i tillegg til ”encyklopedisk danningsideal, material- og teknikkame”. ”Praksisteori: IKT, reklame og forbruk” har klare paralleller til konstruktet ”Praksisteori: Generelt politisk, ikke fagspesifikk orientering” fra ungdomsskoleundersøkelsen, og med Brønnes kategori ”kritisk bildepedagogikk”.

Korrelasjoner med konstruktene for praksisteori, viste at det er ”Praksisteori: Håndverk som har sterkest korrelasjon til utdanning i faget.

Faktoranalysen viste dessuten at det var dette konstruktet som favnet bredest ved at det tok opp i seg elementer knyttet til kreativitet og kunnskap om kunst og formkultur og estetisk kompetanse i tillegg til ferdighetslæring og materialkunnskap innenfor de tradisjonelle materialområdene. I ungdomsskolen var det konstruktet ”Klassisk, kunstorientert”, satt sammen av faktorer knyttet til kunst og formkultur og bildeskaping i form av tegning, grafikk og maling som korrelerte sterkest med utdanning. I ungdomsskolen var det dessuten et mye klarere skille mellom kunsten og håndverket enn vi finner i barneskolen. Mens håndverkskonstruktet i barneskolen favner vidt, og har med elementer fra kunstområdet, var håndverkskonstruktet i ungdomsskolen langt smalere og tok kun opp faktorer knyttet til materialkunnskap og håndverksdyktighet (i tillegg ble kreativitet innlemmet i håndverkskonstruktet, men det lastet tungt også i kunstkonstruktet). Spørsmålet er om denne forskjellen mellom konstruktene for barne- og ungdomsskolelærerne bunner i læreplanmål, utdanningsnivå eller skolekultur. Jeg vil tro det er en naturlig følge av alle disse faktorene, selv om datamaterialet ikke kan gi noe entydig svar på dette. Det virker naturlig at en godt utdannet kunst og håndverkslærer med klassestyreransvar i barneskolen vil forsøke dekke et bredt område av faget slik det er definert i læreplanen og slik det har blitt praktisert i barneskolen og lærerutdanningen. Jo høyere utdanning, jo mer kompetent vil læreren være til å innlemme et utvalg materialområder, slik at hun/han kan gi undervisning i for eksempel tekstil, tre og keramikk i tillegg til tegning og maling. Ferdighetsnivået som kreves av læreren er ikke avskrekkende høyt, så behovet for spesialisering innenfor faget er ikke påkrevet på samme måte som i ungdomsskolen. I ungdomsskolen er lærerne derimot mer spesialiserte på få fag, enten gjennom utdanning eller gjennom sin praksis. I kunst og håndverk, som må kunne kalles et tverrfaglig felt, har vi sett at ungdomsskolelærerne er spesialiserte også innenfor faget, og deler seg først og fremst mellom kunstområdet og håndverksområdet.

Som en avsluttende kommentar vil jeg si at det er god grunn til å ha et våkent blikk på kunst og håndverksfaget i årene fremover. Det må gjøres grep for å sikre at den utviklingen som dataene viser og som mange av respondentene advarer mot i innfyllingsfeltene, nemlig at kunst og håndverk er i ferd med å bli et rent kunst- og teorifag i barneskolen på grunn av manglende kompetanse og økonomi, reverseres. Dataene tyder på at den mest effektive måten å sikre fagpraksis som implementerer både håndverks- og kunstsiden av faget på en god måte, er å sørge for at faget forvaltes av lærere med god utdanning i faget og at verksteder og materialer er tilgjengelige på alle barneskoler.

Flere av respondentene rapporterer dessuten om behov for gode læreverk i faget tilpasset gjeldende læreplan. Jeg vil la en av respondentene få avslutte denne fagrapporten:

KH bør få mer plass i skolen, og det bør komme mer midler til de praktisk estetiske fagene slik at man som lærer kan variere undervisningen mer, og lage mer spennende undervisning i stedet for å tegne mye - bare fordi tegneark og blyant er den billigste løsningen. Jeg føler det kan være vanskelig å oppnå kompetansemål pga manglende materiell. Jeg er ofte fortvilet. Faget bør også få mer rom i skolen. Elevene mister ferdigheter som var selvsagt før i tiden. Bare på 20 år har evner som å sy enkle sting, brodering, tresløyd og materiallære forsvunnet. Det bør være lovfestet med delingstimer i faget. Man kan som lærer jobbe seg i hjel i en KH time med 22 elever som alle skal ha hjelp på en og samme tid. KH er et krevende fag å ha som lærer. Norsk på ungdomstrinnet er "verdt mer" som undervisningsfag, men jeg tror ikke de som har bestemt dette, har hatt KH alene med mange elever før. Det er mye planlegging. Man skal lage modeller, finne frem alt av materiell og må gi 100 % hele undervisningstimen fordi elevene alltid trenger veiledning. (Kvinne, 20-29 år.)

Referanser

- Bamford, A. (2011). *Arts and Cultural Education in Norway*. Oslo: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling – om verdsettning i kunst og handverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. I: *FORMakademisk*. Vol.4, Nr.2, 2011: 95-108.
- Espeland, M., Allers, T-H., Carlsen, K., Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og Lærerutdanning* (HSH-rapport 2011/1). Hentet fra:
http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_16239
- Halvorsen, K. 2010. *Vi må ta ungdomstrinnet på alvor*, Nyhetsbrev fra kunnskapsdepartementet (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010/-Vi-ma-ta-ungdomstrinnet-pa-alvor.html?id=59294008.02.2010>) Lastet ned 29.11.10
- Sømoe, K. (2010). Liten bruk av IKT-verktøy i kunst og håndverk. Fornuftig bortvelging, eller vegring og inkompetanse? I: Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., ... Tuset, G.A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi*. (HSH rapport 2010/1).
- Sømoe, K. (2013). *Kunst og håndverk, fag eller tverrfaglig felt?* Under bearbeiding etter fagfelleevaluering.
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., ... Tuset, G.A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi*. (HSH rapport 2010/1).

Vedlegg 1: Kommentarer fra respondentene

Tekst i spørreskjemaet: *Hvis du har meninger om rammevilkår, fagpraksis eller planverk i tilknytning til kunst- og håndverksfaget som du ikke har fått gitt uttrykk for i spørreskjemaet, vil vi svært gjerne at du skriver noen ord om det i innfyllingsfeltet under.*

1. Vanskelig å drive foto/IKT når utstyret er dårlig/utilgjengelig til tider. Planen er litt for ukonkret nokre stader, og legg fleire stader lista for høgt i forhold til kva ein kan forvente av elevane!
2. Jeg ønsker meg større budsjett, flere fagutdannede lærere, mere ressurser til deling av klasser, slik at ingen grupper er på flere enn 12 elever. Fagplanene er for ambisiøse, vi har hverken tid eller ressurser til å følge dem slik de er ment.
3. Umulig å oppfylle ikt og film når forholdene ikke ligger til rette på skolene, eller at etterutdanning som er relevant ikke gis. All etterutdanning som er relevant er dyr og må tas på eget initiativ. Kunst og håndverksfaget er heller ikke med i det store kunnskapsløftet, gir ikke nedslag i stillingsprosent slik som det gjør for allmenne fag.
4. Etter innføringen av nasjonale prøver, har vektleggingen av praktiske fag blitt nedprioritert til fordel for trening av basisferdigheter i lesing, regning og engelsk.
5. Etter at det ble innført både arkitektur, design og ikt i kunst og håndverksfaget har det blitt mindre tid til å drive med "tradisjonell" kunst og handverk. Det er for mye som eleven skal innom. De rekker ikke å gjøre ferdig tingene sine på en ordentlig måte. Jeg ser det slik at faget er på en måte et slags pusterom i en ellers krevende skolehverdag. Der må det være rom for at elevene kan få utvikle og arbeide i det tempoet som gjør at de får mestringfølelse og blir fornøyd med det produktet som de lager. At de får tid til å gjøre ferdig produktene sine slik at de kan være stolt av det de stiller ut.
6. Ved min skole er gruppeinndelingen i alt for store grupper. Vi har også kunst og håndverk i full klasse på klasserom uten tilgang til verkstedrom noe som setter store begrensinger på undervisningen. Store grupper gjør det også vanskelig å nå rundt til alle for å gi veiledning. Svake elever faller utenfor og klarer ikke å henge med. Store grupper skaper stor støy og uro i undervisningen. Setter krav om at oppgaver må være strengt definert og lite rom for kreativitet.
7. Jeg synes denne undersøkelsen var kjempebra. Midt i blinken for meg. Jeg vil at omdømmet til faget skal styrkes på barnetrinnet og at faglærere skal prioriteres. Dette er viktig på mange områder som dere også nevner i undersøkelsen. Jeg og min faggruppe i Skedsmo jobber aktivt for å bedre kompetansen i faget. Kunst og håndverksmålene i kunnskapsløftet burde være mer konkrete for å kvalitetssikre faget. Dessuten burde det vært et eget mål om tegneferdigheter, knekke tegnekoden, som fører til økt observasjonsevne og kan bidra til å styrke "de grunnleggende ferdighetene"
8. Det er svært dårlig økonomi, dette preger skolehverdagen.. dårlig og lite utstyr gir naturlige begrensninger. Man gjør det beste ut av situasjonen, men det krever mye egen innsats og "askeladd" tenkning. Planen har gode hensikter og er en fin rettesnor, men umulig å følge.
9. Gamle håndverkstradisjoner er dessverre utdatert. Skolen prioriterer ikke materialer og rom til disse fagene. Elevenes motorikk lider generelt under dette.
10. Elevene på 1-4 trinn, jobber med faget i egen klasse, med kontaktlærer.
11. Savner målrettet tankegang i forhold til utvikling av IKT-delen av K&H faget. Alt fra innkjøp av ped.programvare for bruk i K&H faget, samt opplæring av lærere i bruk av dette. Nå går det mest på let-og-finn, og avhengig av hva den enkelte lærer er interessert i og villig til og pusler med på fritida. Teknologi og design har liten plass hos oss. Dette er nye læringsområder i læreplanene, som lærere med eldre utdanning ikke har fått noen opplæring i. Her, som på så mange andre fagområder makter ikke kommunene å iverksette og oppnå påkrevet skoling av sine ansatte, oppgradering av utstyr og innkjøp til materiell/drift, for å møte kravene som stilles i læreplanene.
12. Det aller meste av det som sies om praktisk-estetisk fag, i planer, i artikler (og i spørreundersøkelser som denne), oppleves som meningsløst. Jeg mener dette ut ifra den teoretiseringen som har skjedd i fagene, og forestillinger om hvor stor del av undervisningen som kan brukes på fagene og på kunst og håndverk som del av den allmenne undervisningen, og på utstyr og ressurser. Jeg mener dette også ut ifra den kompetansen lærerne har. (Kanskje har det vært et hell i ulykken at lærerne ikke har hatt nok kompetanse til å

kunne forsøke å følge planene, slik de har vært skrevet, men det ligger kanskje utenfor temaet her.) Det ligger, etter min mening, få vurderinger om praktisk gjennomføring bak planer og veiledninger om undervisning i praktisk - estetiske fag. Det gjelder samtlige planer etter Normalplanen, med revisjoner (fra M74?). Hvis en tar i betraktning elevenes vansker med struktur, konsentrasjon og motivasjon i fagene, og ferdighetene de faktisk har, er vekten på selvstendig arbeid og uforberedt kreativitet ikke tjenlig. Det triste med dette er ungene fortjener noe som er mye, mye bedre. Jeg regner ikke med at det jeg her skriver vil bli tatt på alvor, og at det trolig blir avvist som et surt oppstøt fra en av de håpløse, en representant for den negative 1-prosenten. Det stemmer faktisk ikke. Jeg har undervist engasjert i faget, med en god tommelfingerregel som bakgrunn: Jeg har undervist så godt jeg har kunnet med det som mål å gi slik undervisning som jeg hadde ønsket for egne barn. (Jeg har også lang erfaring fra den siden av veggen.) Jeg har ellers måttet gi mye krisehjelp og veiledning til våre nyutdannede, også slike som har relevant utdanning, og har gjort dette etter beste evne og med en uttrykt positiv holdning til det hele. Det er positivt at dere har lagt inn et utblåsningshull som dette i undersøkelsen. Det er bra for mitt indre liv, om ikke annet. Lykke til med det videre arbeidet.

13. Vi har i prinsippet ikke delingstimer i KH. Vi har et KH-rom som er for lite dersom en ikke deler de opp. Det begrenser seg derfor hva en kan gjøre i dette rommet. Det er ikke sløydbenker og kun en liten vask f.eks. sløydbenkene lageret sammen med mye materiale som en ikke har plass til å ha i nærheten av klasserommet. Da vi ikke har hatt samlingsstyrer på skolen på flere år gjør at det blir misfornøyde og frustrerte kollegaer. I praksis betyr det også at det mangler utstyr og materialer, og orden blir det så som så med. Bøkene i faget er fra 1997 og blir bare delvis brukt. De blir brukt av læreren etter eget for godt befinnende. Dvs. noen bruker bøker for 5. allerede på 4. Undervisningen skjer etter lærerens kunnskap eller mangel på sådan. En kan derfor risikere at elevene skal lære et håndverk i for tidlig alder og får da etter min oppfatning et dårlig forhold til det spesielle håndverket eller til faget generelt. Eller det er lærere som ikke er utdannet pedagoger har disse timene, eller pedagoger som ikke har et godt forhold til faget. Slikt skjer da det ikke er noen som tar det overordnede ansvar. Faget har ingen status på skolen og det er ingen felles forståelse for at faget er viktig for å bli bedre i grunnfagene.
14. Jeg synes det er hull i hodet å ikke ha delt klasse i k&h på 3. og 4. trinn.
15. Det er for lite produksjon av bruksgjenstander i sløyd og tekstil. Elevene (og foreldrene) ønsker mer av dette og mindre "kunst".
16. Med økende fokus på grunnleggende ferdigheter og standardiserte tester i "viktigere" fag blir praktisk estetiske fag en sovepute det ikke er nødvendig å investere ressurser i. Dette er et tap for det faglige fellesskapet generelt i skolen, og fratår elevene viktige læringsarenaer.
17. Ofte må man ha alt for store grupper hinder den gode veiledningen og roen til det arbeidet som skal utføres.
18. Fagplanen for K&H er generell og vanskelig å bruke. Det finnes ikke læreverk som kunne vært til støtte for enkelte temaer for meg som lærer. Hos oss er det "ingen" som ønsker å ha faget. Føler jeg mangler kompetanse på noen av emnene. Lite budsjett som ikke gir særlig spillerom for varierte aktiviteter er lite motiverende. Gjør så godt man kan, med å "tigge" bygningsmaterieell fra foreldre, gamle klær som kan klippes opp og brukes til oppgaver i tekstil. Kurs og kompetansehevende samlinger kunne vært ønskelig, og et større budsjett (12 kr. pr. elev pr. mnd) er ikke mye å fare med når man har få elever på skolen, mye av det man kan tenke seg å handle inn er i forpakninger på større enheter.... Dette ble nok vinklet noe negativt, men noen ganger er det greit å fortelle om hvordan man faktisk har det i norsk skole i dag.
19. Stort sett blir det lagt alt for liten vekt på formingsfaget. Sløydrelatert forming er mest ute av skulen. Forming bør få vera ein fristad for alle dei teorisvake.
20. For få lærere med formell kompetanse i faget. For store elevgrupper i forhold til utstyr, mye venting. Faget er nedprioritert i kurs, etter- og videreutdanning. Faget er nedprioritert fra lærebokforlagene.
21. Lk-6 (og L-97) legger altfor stor vekt på teori. Det er såpass mye teori ellers i barneskolen, at kunst- og håndverksfaget først og fremst bør være et praktisk fag der eleven får bruke hendene sine til å forme i konkrete materialer.
22. KH er stemoderlig behandlet i LK 6, og har i altfor stor grad blitt ett teorifag
23. Utstyr på skolen til for eksempel foto og film har vært så dårlig at det har vært svært slitsomt å jobbe på dette området. Har hatt en del problem med programvare. Selvstudium på fri tid for lærer i stor grad. Krevende. Ikke prioritert område på kompetanseutvikling i kommunen. Lærebøker i andre fag legger sjelden eller aldri opp til å bruke praktiske estetiske fag innen sine emner. MILL -teorien viser nytteverdien av flere læringskanaler, ikke minst estetiske fag. Krever ofte svært god lærerkompetanse for å inspirere elevene.
24. Rammevilkårene i vår kommune gjør at det er omtrent umulig å drive god undervisning i kunst og håndverk. Med én lærer og 27 eller 28 elever, en time i uken er det svært begrenset hva man kan gjøre. Skolen har datamaskiner, men ikke nok til å "okkupere" til kunst og håndverk. Det blir dermed en liten og nedprioritert del av undervisningen. Vanskelig å undervise 27-28 stk på et datarom som har

plass til 16 stykker. Og når skolens ressurser til å kjøpe materialer er skåret ned til beinet, er omtrent det eneste vi kan gjøre å tegne eller male. Hvis vi da er så heldige at det finnes papir. Situasjonen er frustrerende, for vi er fratatt enhver mulighet til å undervise på en slik måte at kompetansemålene på alle områder er oppnåelige. Man kan nå kompetansemålene på enkelte områder, men slett ikke alle. Enkelte områder kan man rett og slett ikke få undervist i på grunn av høyt elevtall eller mangel på materialer. Dette føles utrolig frustrerende både for lærere som brenner for faget, og for elever som vil lære, og enten blir sittende og vente på hjelp, eller ikke får gjennomført praktisk arbeid på grunn av materialmangel. Kunst og håndverksfaget blir stadig nedprioritert, og snart er det ikke fagutdannede lærere igjen til å undervise i det...

25. Med stadig strammere kommuneøkonomi, må vi tenke nøye gjennom materialbruk og innkjøpslister! Ellers er vi en "liten" skole og har nok utviklet visse forventninger om hva elevene får lære i de ulike trinnene:)
26. Fagplanene i K&H på mellomtrinnet er alt for omfattende til at alt som står der kan gjennomføres. Urealistisk at alle kompetansemålene nås med så få timer.
27. Faget har fått en for stor fokus på kunst på bekostning av praktiske arbeidsprosesser. I ungdomsskolen (8-1) Skulle det ha vært flere obligatoriske timer og med større vekt på praktisk arbeid! Håndverket må få en bredere plass i faget igjen! I tillegg må man tilbake til valgfag, slik at de som ikke trives med boka har et reelt valg og kan utvikle sine interesser. 2 timer er alt for lite! La elevene få tilbake de 8 som det var i L87!
28. Et fag som blir nedprioritert i Oslo-skolen, elevene mister en viktig arbeidsmetode og dimensjon i skolehverdagen.
29. Det virker som nye lærere har liten kompetanse i faget, men de underviser likevel i faget... Manglende evaluering av hva vi gjør i KH på min skole, vi snakker lite om kvalitet i faget.
30. Klassene er tredelt i kunst og håndverk, og jeg underviser kun i tegning. Jeg har kun jobbet tre år i skolen, og har ikke all verdens erfaring med faget i skolen. Jeg har ingen formell kompetanse i k&h, men har praktisk/ estetiske fag fra videregående. Er i tillegg utdannet interiørarkitekt.
31. Klasseromma som skal brukast til kunst og handtverkfaget er for små, det er heller ikkje tilgang til nett på desse romma. Difor vert undervisninga gjort rundt om på klasseromma, noko som medfører mykje ekstraarbeid. For å gjera det lettare for meg sjølv og ikkje ha ein overfylt arbeidsplass vert det viktig å jobba med tilnærma same tema, men på ulike nivå og vanskelighetsgrad.
32. Jeg mener at den tradisjonelle "gammeldagse" kunst- og håndverksundervisningen hjelper elevene til å mestre finmotoriske aktiviteter bedre. De må altså trene mye på aktiviteter som spikking, syng, strikking, hekling, brodering og lignende for å få mestringsfølelse og dermed bli stolte over sine produkter.
33. Man bør ha faglærere i KH-faget. På vår skole har vi alltid hatt det, resultatet er høyt engasjement både blant lærere og elever. Det er en stor glede å se hva elevene klarer å prestere i dette faget. Er veldig opptatt av at estetisk sans ikke er noe man er født med, men noe man kan tilegne seg på lik linje med andre fagfelt. Rammevilkår er i stor grad styrende for de valgene man foretar på den enkelte skole, men fagkompetente lærere er enda mer utslagsgivende. Kunne ønsket meg en annen type kursing enn den vi ofte får. Kursing inn i klasserommet med elver er supert, i stedet for passive forelesninger intensivt i 3-4 timer.
34. Manglende utstyr innen IKT, film og foto, og manglende kompetanse på områdene, setter helt klart begrensninger for hva vi kan gjøre i undervisningen. Det er mange områder som hadde vært spennende å lære mer om for så å bruke det i skolen.

Kap. 4
Mat og helse på barnetrinnet –
praktisk, men ennå ikke kreativt

1.0 Innledning

Dette kapitlet presenterer resultat fra mat og helsedelen av Skolefagsundersøkelsen 2011.

Læreplanverket som gjelder fra 2006, Kunnskapsløftet, består av fire deler: den generelle del av læreplanen, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag og timefordelingen. Med Kunnskapsløftet endret skolefaget heimkunnskap navn til mat og helse. Navneendringen gir i seg selv et signal om et endret innhold i faget. Mens heimkunnskapsfaget var sentrert rundt hjemmets gjøremål, står sammenhengen mellom mat og helse sentralt i læreplanen for mat og helse. I læreplanen er det faglige innholdet strukturert i tre hovedområder: mat og livsstil, mat og forbruk, samt mat og kultur.

Fag- og timefordelingen ([Utdanningsdirektoratet, 2011](#)) fastsetter at minstetimetallet i mat og helse på barnetrinnet er 114 timer (60-minutters enheter). Minstetimetallet har eleven rett til å få, og skoleeier har plikt til å gi dette timetallet. Siden læreplanen i mat og helse for barnetrinnet har kompetansemål på 4. og 7. trinn, må skoleeier sikre at elevene får opplæring i faget på både 1.-4. trinn og 5.-7. trinn.

Ved utforming av spørsmålene i spørreskjemaet har vi forsøkt å fokusere på sentrale elementer i læreplanverket, med hovedvekt på læreplanen for mat og helse. Videre er spørsmålene basert på vårt kjennskap til praksisfeltet og fagdidaktisk litteratur. Presentasjon av funn i denne fagrapporten følger i hovedsak oppbyggingen av spørreskjemaet, og baserer seg på deskriptiv statistikk.

2.0 Frekvensbaserte funn

Av det landsrepresentative utvalget på 794 lærere (nærmere beskrevet i denne rapporten, kap. 1), svarte 67 lærere på spørsmål knyttet til mat og helsefaget. Utvalget på 67 lærere består av 66 kvinner og 1 mann. 25 lærere er under 40 år, 21 lærere er i aldersgruppen 40-49 år, mens 21 lærere er 50 år eller mer. Lærerne som deltok i undersøkelsen oppgav at de i hovedsak underviser i mat og helse på 5.-7. trinn. I den videre presentasjonen skiller vi derfor ikke mellom 1.- 4. trinn og 5.-7. trinn.

2.1 Undervisningserfaring/bakgrunn

Av utvalget på 67 er det 51 som har allmennlærerutdanning, 13 har faglærerutdanning, 5 har fag- og praktisk-pedagogisk utdanning, 5 har førskolelærerutdanning og 6 har oppgitt annen utdanning. 1 person har ingen pedagogisk utdanning. Variasjon i lærerutdanning i utvalget synes å gjenspeile variasjonen av lærerutdanninger i Norge, og at den største andelen lærere som underviser i faget er allmennlærere, samsvarer med funn rapportert i tidligere studier ([Lagerstrøm, 2007](#)).

På spørsmål om hvor omfattende utdanning lærerne har i mat og helse, oppgav halvparten av lærerne at de har 0-15 sp i mat og helse, 15 har 16-30 sp, og 10 har 31-60 sp, mens 7 oppgir å ha mer enn 60 sp utdanning i faget (Tabell 1). Lagerstrøms studie ([2007](#)) viste at en liten andel av lærerne som underviste i heimkunnskap på barnetrinnet hadde 60 sp fordypning eller mer i faget, og de som hadde den mest omfattende utdanningen, hadde i hovedsak hadde faglærerutdanning. Våre funn viser også at det er få lærere på barnetrinnet som har 60 sp eller mer i mat og helse.

Utdanning i mat og helse	Antall svar
0-15 sp	32
16-30 sp	15
31-60 sp	10
Over 60 sp	7
Mastergrad/hovedfag	0

Tabell 1: Utdanningsnivå i mat og helse.

De aller fleste lærerne underviser i mat og helse på 6. trinn (Tabell 2). Dette indikerer at skoleeier i stor grad har lagt timer i mat og helse til 6. trinnet. Dette kan ses på som en videreføring av tradisjonen fra Læreplanen av 1997 (L97) som fastsatte at undervisningen i heimkunnskap skulle legges til 6. trinn. Når så få lærere oppgir å undervise på 1.-4. trinn kan det indikere at det er andre lærere enn de som inngår i utvalget som har ansvar for undervisningen på de laveste klassetrinnene. Eller som en av lærerne skriver: «Mat og helsefaget på småskuletrinnet er annleis enn på mellomtrinnet. Det er færre timar og dei må slåast i hop. Ein greier ikkje å lage mat på ein time.»

Klassetrinn	Antall svar
1. klasse	2
2. klasse	5
3. klasse	3
4. klasse	3
5. klasse	6
6. klasse	55
7. klasse	16

Tabell 2: Klassetrinn der lærerne underviser i mat og helse i skoleåret 2010/2011.

De fleste av lærerne i utvalget har lang undervisningserfaring fra grunnskolen, men kort undervisningserfaring i mat og helse (Tabell 3). Datamaterialet kan derfor tolkes som at det er de lærerne med lang undervisningserfaring som blir satt til å undervise i mat og helse-faget. Eller som en av deltakerne uttrykker det: «Litt vanskelig å svare på alle spørsmål siden det er første året jeg underviser i faget på skolen. »

20 av lærerne oppgir å ha undervist i mat og helse på ungdomstrinnet. Når så mange som 1/3 av de spurte har undervist i mat og helse på ungdomstrinnet, vil dette være en viktig tolkningsramme for disse lærernes undervisningspraksis på barnetrinnet. En slik erfaring vil også kunne sikre bedre sammenheng mellom opplæringen i mat og helse på barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Antall år med undervisningserfaring	3 år eller mindre	4-9 år	10 år eller mer
Grunnskole	12	18	37
Mat og helse/heimkunnskap	30	17	17

Tabell 3: Undervisningserfaring fra undervisning i grunnskolen og i mat og helse/heimkunnskap.

Videre viser materialet at undervisning i mat og helse utgjør en liten andel av den enkelte lærers undervisningsoppgaver. Av utvalget på 67 lærere oppgir 59 at de underviser i mat og helse skoleåret 2010/11. 32 lærere oppgir at de i gjennomsnitt underviser 1-3 timer i faget pr. uke, 24 underviser 4-6 timer i faget pr. uke, mens 2 oppgir å undervise mer enn 10 timer i

faget hver uke. Disse funnene samsvarer godt med hvor mange klasser eller grupper læreren oppgir å undervise i faget i. 25 av lærerne underviser i en klasse/gruppe, 27 i 2 klasser/grupper, 6 i 3 grupper og 7 oppgir at de underviser i 4 eller flere grupper.

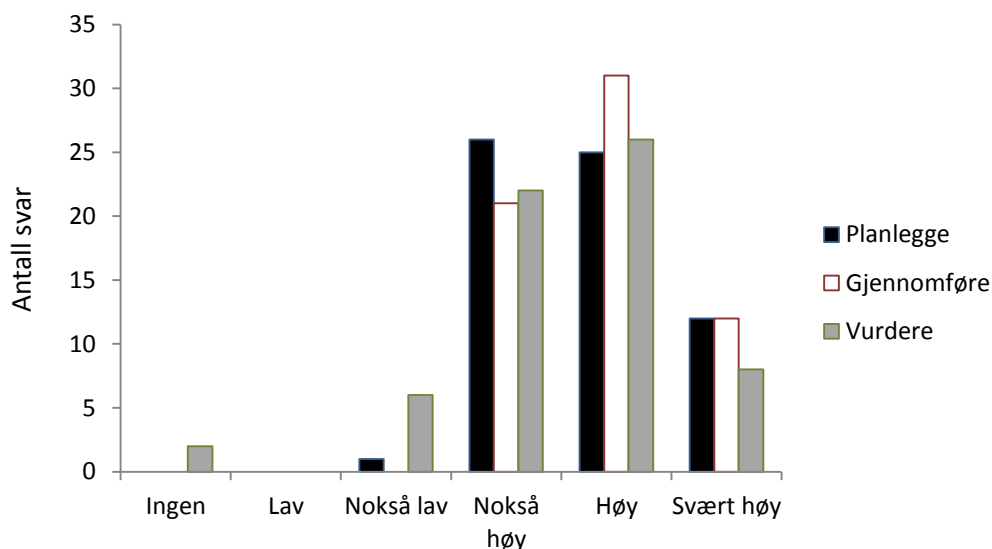
Tabell 4 viser at det blant utvalget er mindre vanlig å gi lærere som underviser i mat og helse undervisningsoppgaver i andre praktiske og estetiske fag, enn det er å gi dem undervisning i de øvrige skolefagene i tillegg til mat og helse.

Fag det undervises i	Antall svar
Kroppsøving	17
Mat og helse	59
Kunst og håndverk	17
Musikk	17
Norsk	45
Engelsk	23
Matematikk	41
Samfunnsfag	33
Naturfag	25
RLE	32

Tabell 4: Fag de spurte lærerne oppgir å undervise i.

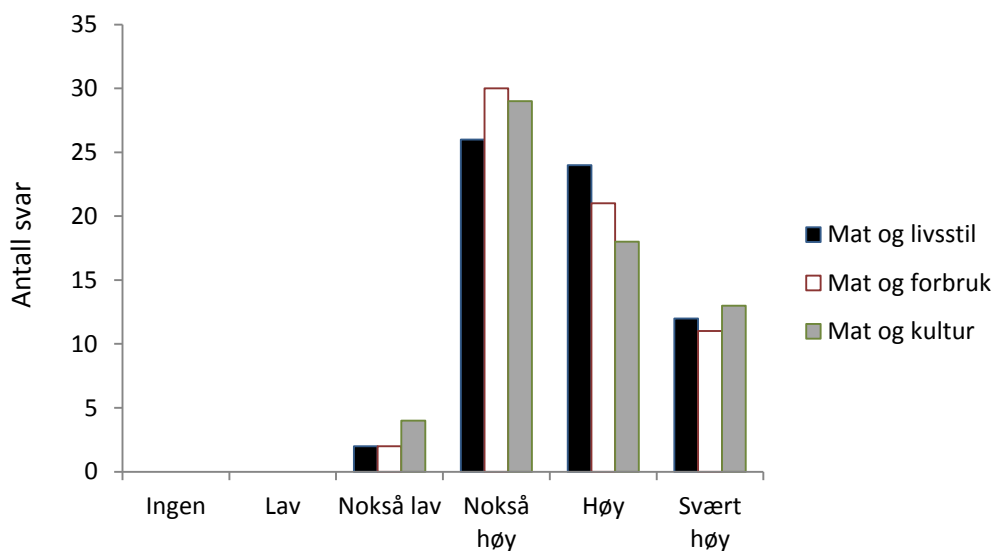
2.2 Praktisk kompetanse

I undersøkelsen har lærerne vurdert sin egen kompetanse i å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i mat og helse på barnetrinnet. Så å si alle lærerne i undersøkelsen anslår sin egen kompetanse i området nokså høy – høy (Figur 1). I forhold til de tre elementene planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i mat og helse, vurderer lærerne at de har høyest kompetanse innenfor gjennomføring av undervisningen, og lavest kompetanse i å vurdere undervisningen i mat og helse. Siden lærerne opplever at vurdering er den største utfordringen innen mat og helsefaget, tyder det på at kompetansen på dette feltet bør økes, for eksempel gjennom etterutdanning for lærere og i grunnskolelærerutdanningene.



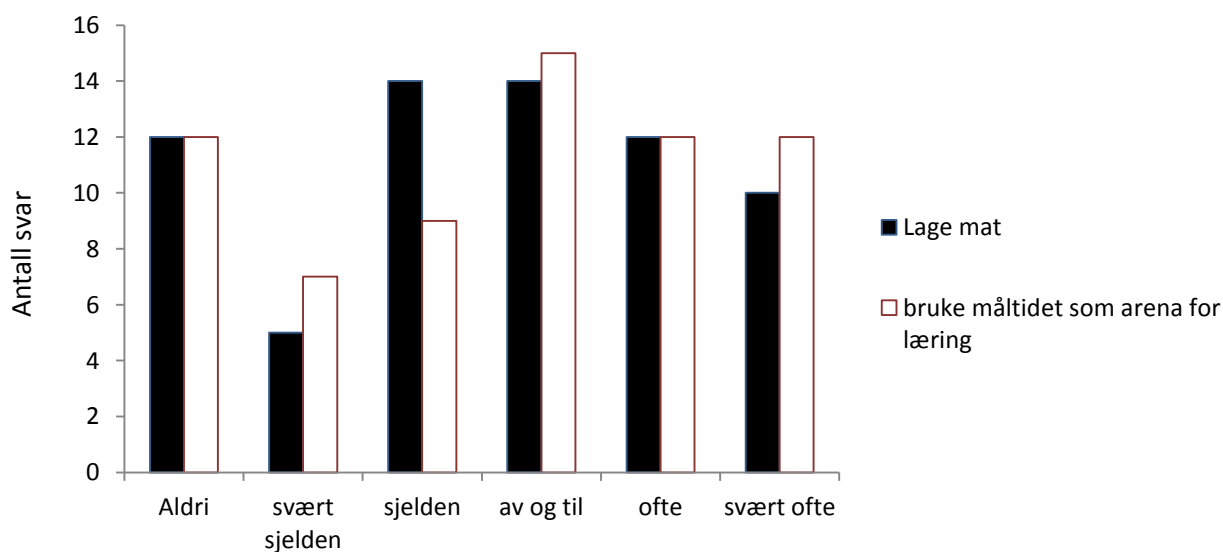
Figur 1: Lærernes vurdering av sin egen kompetanse i forhold til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i mat og helse på barnetrinnet.

Tilsvarende vurderte lærerne sin egen kompetanse innenfor mat og helsefagets hovedområder på barnetrinnet i positiv grad. Egen kompetanse innenfor hovedområdene mat og livsstil, mat og forbruk og mat og kultur ble av de aller fleste lærerne vurdert i området nokså høy – høy (Figur 2). Dataene kan derfor tolkes som at mat og helselærerne har god kompetanse i fagfeltet. Dette stemmer imidlertid ikke med utdanningsnivået som lærerne oppgir å ha innen mat og helse, der halvparten av lærerne kun hadde 0-15 sp i mat og helse (Tabell 1). Det er derfor mulig at lærerne trekker fram egne erfaringer når de vurderer sin egen kompetanse. En av deltakerne uttrykker akkurat dette: ”Selv om jeg ikke har studiepoeng i faget, har jeg mye praktisk erfaring etter 20 år som mamma/husmor”.



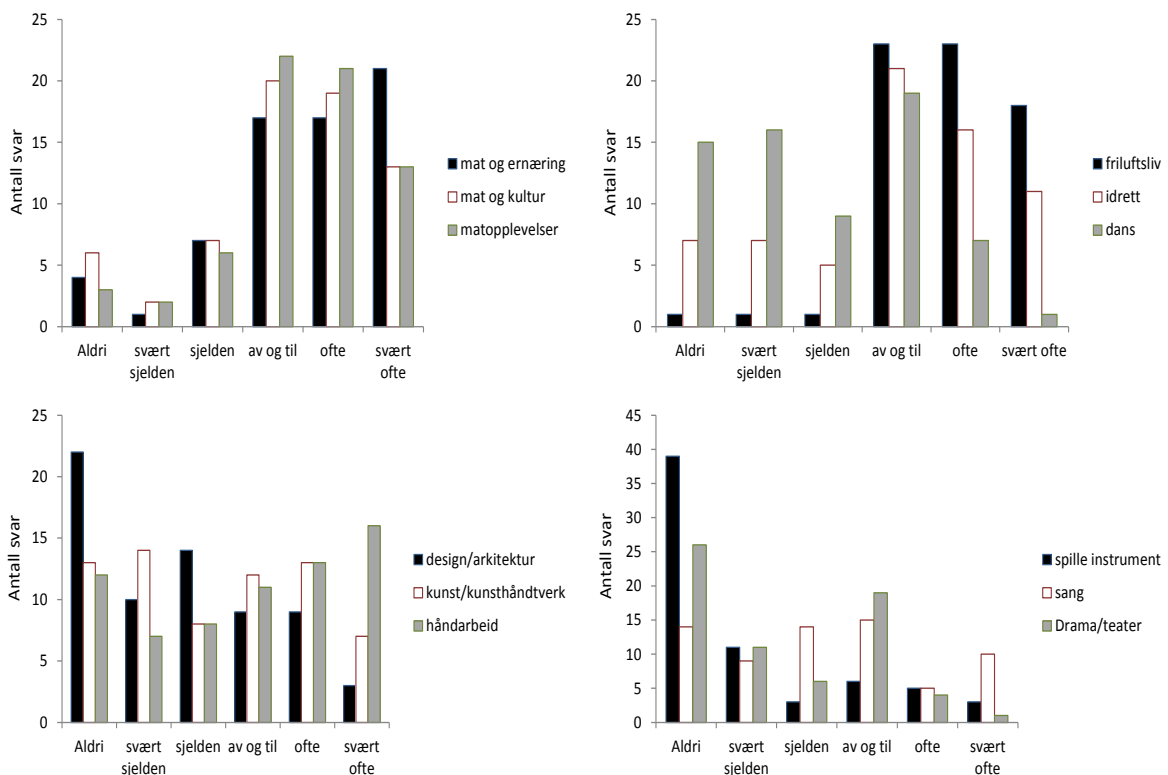
Figur 2: Lærernes vurdering av sin egen kompetanse innenfor mat og helse fagets hovedområder på barnetrinnet.

Undervisningsmetoder som inngår i mat og helsefaget kan også inngå i annen undervisning. I undersøkelsen ble lærerne spurt om de bruker matlaging eller måltidet som arena for læring i annen fagundervisning. Figur 3 viser at det er litt flere lærere som bruker matlaging eller måltidet som arena for læring i andre fag av og til eller ofte, enn lærere som bruker det sjelden eller aldri. Flere lærere oppgir eksempler på metoder der mat og helse inngår i annen undervisning: film og lydinnspillinger, konsentrasjonslek, konkurranser, temaorganisert undervisning og innenfor spesialundervisning.



Figur 3: Bruk av matlaging eller måltidet som arena for læring i annen fagundervisning.

Lærerne som har svart på undersøkelsen er i stor grad aktive med matrelaterte fritidsaktiviteter. Figur 4 viser at de fleste lærerne bruker fritiden sin på matrelaterte emner (Figur 4-A). Dette viser at lærerne i mat og helsefaget har en egeninteresse knyttet til fagområdet. Det at lærerne er opptatt av fagrelevante tema kan bidra til engasjement og inspirasjon. Dette kan forklare at de vurderer sin egen kompetanse i mat og helse som høy (Figur 1-2), på tross av at de har lavt utdanningsnivå i faget (Tabell 1). Lærerne rapporterer også at de er aktive innenfor idrettsrelaterte emner (Figur 4-B), men da først og fremst aktiviteter knyttet til friluftsliv. Denne gruppen lærere synes i liten grad å være opptatt av musikalske emner eller drama/teater i fritiden (Figur 4-D). Funnene om egne fritidsinteresser samsvarer godt med at relativt få av disse lærerne underviser i de øvrige praktiske og estetiske fagene (Tabell 4).



Figur 4: Frekvenser av aktivitet i fritiden hos lærerne som har svart på undersøkelsen om mat og helse faget. Figuren viser i hvor stor grad lærerne bruker fritiden sin på A) mat-relaterte emner; B) idrettsrelaterte emner; C) kunstfaglige emner; D) musikalske emner eller drama/teater.

2.3 Rammebetingelser

På spørsmål om tilgang til arealer og utstyr i forbindelse med mat og helseundervisningen svarer de fleste lærerne at de alltid har tilgang til undervisningskjøkken (Tabell 5). De har også i stor grad egnede arealer for spiseplass. Det er imidlertid ikke like mange som svarer at de alltid har tilstrekkelig utstyr til det praktiske kjøkkenarbeidet. På dette spørsmålet svarer ca. en tredjedel av lærerne at de kun har tilgang til tilstrekkelig utstyr av og til eller i liten grad. De fleste av lærerne har tilstrekkelig med midler til innkjøp av råvarer til mat og helseundervisningen (Tabell 5). Det er likevel 14 av 64 lærere som svarer at de kun har tilstrekkelig med midler av og til eller sjelden. På bakgrunn av disse resultatene er det rimelig å slå fast at mat og helseundervisningen i stor grad er lagt til spesialrom, men at det i større grad er utfordringer knyttet til tilgjengeligheten av utstyr og råvarer.

Tilgang på fasiliteter	Hyppighet			
	Alltid	Av og til	Liten	Ikke
Undervisningskjøkken	60	2	1	1
Spiseplass	58	3	3	0
Utstyr for praktisk kjøkkenarbeid	41	18	5	0
Midler til innkjøp av råvarer	49	11	4	0

Tabell 5: Tilgang til undervisningskjøkken, spiseplass, utstyr og midler til kjøp av råvarer i forbindelse med mat og helseopplæringen.

Omtrent en tredjedel av lærerne oppgir at det alltid er tilgang til PC for elevene eller AV-utstyr i forbindelse med mat og helseundervisningen (Tabell 6). En tredjedel oppgir at dette utstyret er tilgjengelig av og til, og en tredjedel oppgir at det er liten tilgang på PC og AV-utstyr i forbindelse med mat og helseundervisningen. Eller som en av deltakerne uttrykker det: «Vi har begrenset tilgang på rom med IKT-utstyr i de timene det er mat og helse. Kjøkkenet vi disponerer begrenser oss en del. Det er svært trangt». Det er rimelig å anta at den begrensede tilgjengeligheten vil begrense bruken av IKT i mat og helseundervisningen.

Tilgang til PC og AV-utstyr	Hyppighet			
	Alltid	Av og til	Liten	Ikke
PC til elevene	18	24	16	6
AV-utstyr	20	20	16	8

Tabell 6: Tilgang til PC og AV-utstyr i forbindelse med mat og helse-undervisningen.

2.4 Organiseringsformer

Organisering kan knyttes til hvordan skolen fordeler undervisning i mat og helse blant lærerne, og hvordan undervisningen er organisert.

På spørsmål om hvor mange lærere som underviser i mat og helse på skolen, svarer 27 at det er 1 lærer, 26 svarer at det er 2 lærere og 11 svarer at det er 3 lærere eller flere som underviser i faget på egen skole. Resultatene viser at det er et lite fagmiljø på den enkelte skole knyttet til mat og helse. Dette gjenspeiler at faget timetallsmessig er det minste faget på barnetrinnet.

Sammenholder vi disse resultatene med resultatet som viser at de fleste lærerne i utvalget har lang erfaring fra grunnskolen, men kort erfaring fra undervisning i mat og helse (Tabell 3) og at de fleste lærerne underviser på 6. trinn (Tabell 2), kan det indikere at undervisning i mat og helse i stor grad legges til lærere som underviser på det aktuelle trinnet.

Hvilke kriterier som vektlegges når faget blir fordelt på de enkelte lærere fremgår av Tabell 7. Det kriteriet som synes å være viktigst ved fordeling av lærere på faget er ressursituasjonen på trinnet/i teamet, etterfulgt av formell kompetanse i faget og enkeltlæreres ønske om å undervise i faget. Det er i liten grad slik at faget legges til den som er kontaktlærer på trinnet, eller at undervisning i faget fordels jevnt i kollegiet. Med det sterke nasjonale fokuset på å sikre at lærere har kompetanse i fagene de underviser i, er vi overrasket over at formell kompetanse i faget ikke er viktigere ved fagfordeling på den enkelte skole. Når andre faktorer er viktigere, eller like viktig som formell kompetanse i faget, kan det føre til at etterspørselen av lærere med formell utdanning i faget svekkes. Kriteriene for fordeling av faget blant lærere kan også være med å forklare at lærerne rapporterer at de har størst kompetanse i å gjennomføre undervisning i faget, og mindre kompetanse i å planlegge og vurdere opplæringen (Figur 1). Gjennomføringen er i stor grad knyttet til lærerens rolle i klasserommet, og her vil det trolig være større overføringsverdi fra fag til fag, enn innenfor planlegging og vurdering av opplæringen, der fagkompetanse trolig i større grad er knyttet til det enkelte fag. Når enkeltlæreres ønske om å undervise i faget vektlegges så sterkt, kan det forklare hvorfor mat og helselærerne i utvalget bruker fritiden sin på matrelaterte emner (Figur 4). De som liker å bruke fritiden sin på matrelaterte emner, ønsker å undervise i faget.

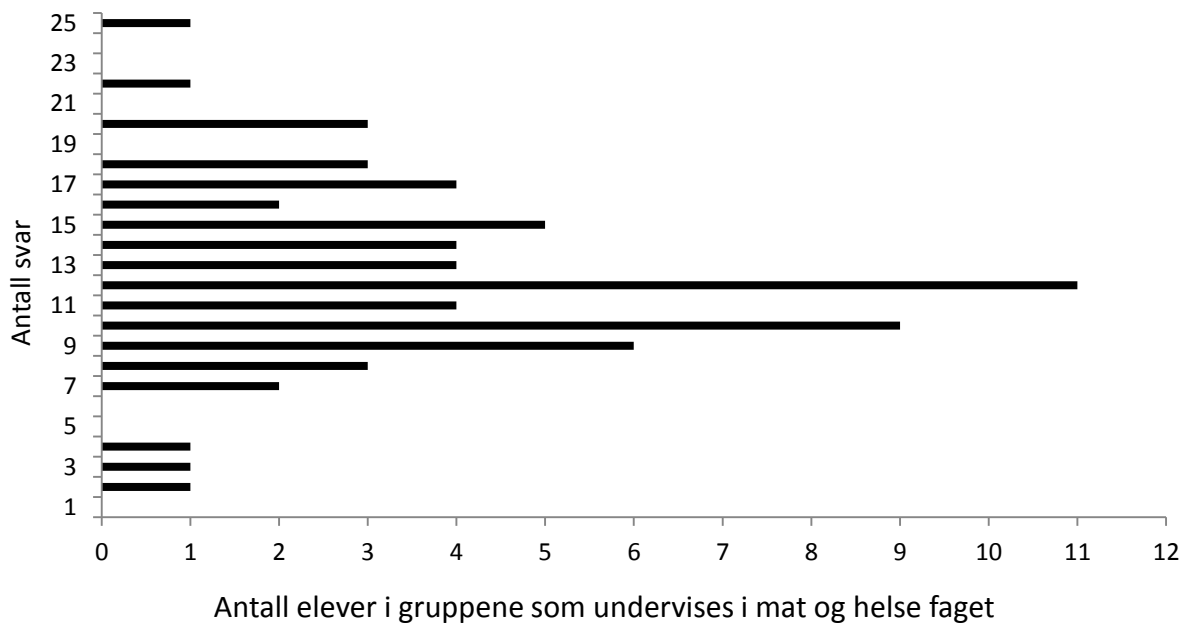
Kriterier for fordeling av mat og helsetimer mellom lærerne	Grad av enighet			
	Stemmer ikke	Stemmer av og til	Stemmer som oftest	Stemmer
Formell kompetanse i mat og helse er avgjørende når timene fordeles	19	23	11	11
Ressurssituasjonen på trinnet/teamet er avgjørende når timene fordeles	20	18	11	15
Kontaktlærer følger klassen sin uavhengig av utdanning i faget	37	17	5	5
De som har lyst får undervise i mat og helse uavhengig av utdanning i faget	14	29	14	7
Mat og helsetimer blir sett på som lite byrdefulle timer som vi prøver å fordele ganske jevnt i kollegiet	56	7		1

Tabell 7: Kriterier for fordeling av mat og helsetimene mellom lærerne.

Når det gjelder organisering av undervisningen i mat og helse, rapporterer lærerne at det mest vanlige er at mat og helsetimene legges i blokk. Henholdsvis 21 og 36 lærere oppgir at det er vanlig at 2 eller 3 timer er sammenhengende for elevene. 8 lærere oppgir andre organiseringsformer. Når timene legges i blokk på ett årstrinn, vil en stor del av minstetimetallet gå med til å gi en ukentlig undervisning på et årstrinn, og dette er trolig en vesentlig forklaring på at så mange av lærerne rapporterer at de underviser på ett årstrinn. Ut fra materialet er det derfor rimelig å anta at hovedvekten av undervisningen i mat og helse på barnetrinnet tas ut på ett årstrinn.

Figur 5 viser en oversikt over antall elever i klassene/gruppene som lærerne underviser. Gruppestørrelsen varierer fra 2 til 25 elever, men vi finner i liten grad grupper med mer enn 15 elever. Delingstimer er timer der en klasse deles i mindre grupper. 35 av lærerne oppgir at det alltid er delingstimer i faget, mens 13 oppgir at det aldri er delingstimer. 17 oppgir at det brukes delingstimer i varierende omfang (data ikke vist). På bakgrunn av dataene er det rimelig å anta at gruppestørrelsen i mat og helse ofte er lavere enn elevtallet i en klasse.

Tabell 5 viste at undervisningen i mat og helse i hovedsak var knyttet til undervisningskjøkken. Undervisningskjøkken i norske grunnskoler har i stor grad vært organisert etter familiemodellen som ble utviklet i første halvdel av 1900-tallet ([Løvaas, 2009](#)). I denne kjøkkenmodellen var en ”familie” på fire elever grunntanken bak organiseringen. Frem til i dag har det vært vanlig å bygge undervisningskjøkken etter denne modellen, og da med plass til fire ”familier” på et kjøkken. Med denne type kjøkken vil det maksimale elevtallet som det er lokaler og utstyr til på et kjøkken være 16, og dette forklarer trolig hvorfor det brukes delingstimer i faget og gir premisser for maksimal gruppestørrelse på undervisningskjøkkenet.



Figur 5: Antall elever i gruppene som undervises i mat og helse faget.

Tradisjonelt har praktisk arbeid med mat stått sentralt i faget. Datamaterialet viser at denne tradisjonen fortsatt står sterkt. Lærernes vurdering av forholdet mellom teori og praksis i egen undervisning framgår av Tabell 8. Resultatene viser at de fleste av lærerne mener at mesteparten av læringstiden går med til praktisk arbeid med mat og måltider, og at det sjelden forekommer ren teoriundervisning i faget. Utvalget er i varierende grad enig i at teori og praksis går ”hånd i hånd” i faget. Det å knytte praktisk arbeid til teoretisk refleksjon er i stor grad en forutsetning for å kunne arbeide systematisk for å nå læreplanens mål.

Kjennetegn ved mat og helse undervisningen	Grad av enighet					
	Svært uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Svært enig
Teori og praksis går «hånd i hånd»			1	17	28	17
Mesteparten av læringstiden går med til praktisk arbeid med mat og måltider	1	1	1	5	27	28
Vi har ofte bare undervisning i teori	26	22	8	5	2	

Tabell 8: Grad av enighet i hvordan lærerne vurderer at undervisningen i mat og helse kjennetegnes av påstander om hvordan de organiserer undervisningen.

I skolefaget mat og helse har det praktiske elementet i faget vært knyttet til å lage mat etter klare standarder, med mindre vekt på det kreative, selv om estetisk presentasjon av maten har vært vektlagt. Som det fremgår av Tabell 9 står det praktisk arbeidet fortsatt sterkt i faget, med sterk lærerstyring.

Kjennetegn ved mat og helse undervisningen	Grad av enighet					
	Svært uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Svært enig
Det er viktig at elevene skal kunne følge en oppskrift		1	1	5	18	38
Elevene har stor innflytelse på det som skal lages i praktisk arbeid	2	14	20	20	4	3
Det er viktig at elevene skal være kreative i praktisk arbeid		2	3	26	24	8

Tabell 9: Grad av enighet i hvordan lærerne vurderer at undervisningen i mat og helse kjennetegnes av påstander om elevenes ferdigheter og innflytelse.

Læreplanen i mat og helse er blant annet knyttet til Helsedirektoratets anbefalinger for kostholdet ([Nasjonalt råd for ernæring, 2011](#)), og to sentrale anbefalinger er å øke inntaket av grønnsaker og fisk. Tabell 10 viser at lærerne i større grad bruker grønnsaker enn fisk i mat og helse undervisningen. Dette har trolig sammenheng med at grønnsaker har flere anvendelsesområder enn fisk, siden grønnsaker kan brukes som egen rett, og som tilbør til kjøtt, fisk, pasta, ris og brød. Samtidig gjenspeiler funnene utviklingen i norsk kosthold, der grønnsakforbruket har økt over flere år, mens fiskeforbruket har vært uendret ([Helsedirektoratet, 2012](#)).

Kjennetegn ved mat og helse undervisningen	Grad av enighet					
	Svært uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Svært enig
Vi lager ofte mat hvor fisk inngår		5	15	28	11	4
Vi lager ofte mat hvor det brukes grønnsaker			2	5	33	23

Tabell 10: Grad av enighet i hvordan lærerne vurderer at undervisningen i mat og helse kjennetegnes av påstander om bruk av fisk og grønnsaker.

På undersøkelsestidspunktet forelå det ikke lærebøker i mat og helse for barnetrinnet tilpasset Kunnskapsløftet. Tabell 11 viser at lærerne i stor grad henter ideer fra lærerbøker utarbeidet etter eldre læreplaner og materiell utarbeidet av opplysningskontorene for landbruket/Eksportutvalget for fisk. Vi har tidligere vist at om lag halvparten av lærerne har 0-15 sp utdanning i mat og helse, og om lag like stor andel av lærerne har tre års erfaring eller mindre fra undervisning i mat og helse. I et fag der det er små fagmiljø, lav formell fagkompetanse og relativt kort undervisningserfaring med faget skulle en tro at det var et betydelig behov for lærebøker tilpasset Kunnskapsløftet.

Opplysningskontorene/Eksportutvalget har lang tradisjon for å tilby materiell tilpasset undervisning i grunnskolen, og når så mange av lærerne oppgir at de bruker slikt materiell videreføres en praksis som har lang tradisjon i faget. Opplysningskontorene/Eksportutvalget

er interesseorganisasjoner knyttet til spesifikke matvaregrupper og har som hensikt å øke kunnskapen om, og forbruket av, disse matvarene. Når så mange lærere rapporterer at de bruker materiell utarbeidet av opplysningskontorene/Eksportutvalget kan det skyldes at materialet dekker et behov fordi det mangler lærebøker. På den annen side kan materiell fra opplysningskontorene/eksportutvalget gjøre at etterspørselen etter læreverk i faget svekkes.

Kjennetegn ved mat og helse undervisningen	Grad av enighet					
	Svært uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Svært enig
Jeg henter ideer fra lærebøker til undervisningen	2	2	1	11	28	19
I undervisningen bruker vi materiell utarbeidet av opplysningskontorene for landbruket/ Eksportutvalget for fisk	1	1	9	15	20	17

Tabell 11: Grad av enighet i hvordan lærerne vurderer at undervisningen i mat og helse kjennetegnes av påstander om undervisningsmateriell.

2.5 Innhold og aktiviteter i faget

På spørsmål om hvor stor del av undervisningstiden som brukes på de ulike hovedområdene i faget (mat og livsstil, mat og forbruk, mat og kultur), viser resultatene at tiden i hovedsak deles likt mellom de tre hovedområdene, med noe mer tidsbruk på hovedområdet mat og livsstil.

Tabell 12 viser hvor ofte lærerne mener de bruker ulike undervisningsmetoder i faget.

Løsning av klart definerte oppgaver, f. eks lage mat etter oppskrifter, er den metoden som lærerne rapporterer at de bruker oftest. Videre er løsning av skriftlige oppgaver og arbeid etter arbeidsplan metoder som lærerne rapporterer at de bruker en del. Av de opplistede undervisningsmetodene er innkjøp av matvarer, ekskursjoner og fritt skapende arbeid de metodene lærerne oppgir at de bruker minst. Resultatene gir inntrykk av et skolefag der elevene lager mat etter fastsatt oppskrift basert på de matvarer skolen har kjøpt inn, og at det

tidvis er skriftlige oppgaver knyttet til det praktiske arbeidet. Holthe (2009) betegner en slik opplæring som en lærerstyrt undervisning hvor en vektlegger læring gjennom erfaring. Metoden ivaretar mange av føringene i læreplanen, men ikke alle. For å utvikle det skapende og eksperimenterende og utvikle kritisk skjønn hos elevene må en trolig ha større bredde i læringsmetodene. Det kan også stilles spørsmål ved i hvor stor grad en slik undervisning gir elevene trening i å foreta bevisste valg og motivere dem til å velge en helsefremmende livsstil, slik læreplanen har ambisjoner om.

Organiseringsformer og arbeidsmåter i mat og helseundervisningen	Grad av enighet					
	Aldri	Veldig sjelden	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Elevene arbeider etter arbeidsplan	6	8	10	14	10	14
Tverrfaglig arbeid/prosjektarbeid	8	10	18	18	6	2
Løse klart definerte oppgaver, f.eks. lage mat etter oppskrifter			1	5	15	41
Fritt skapende arbeid	3	9	24	21	2	3
Ekskursjoner	10	13	16	19	3	1
Bruke ressurspersoner i nærmiljøet	13	12	15	20		2
Elevene løser skriftlige oppgaver	3	8	5	31	11	4
Elevene kjøper inn matvarer	16	16	17	8	2	3
Lage mat i naturen	5	14	16	23	2	2
Lekser	13	12	9	15	7	6

Tabell 12: Bruk av organiseringsformer eller arbeidsmåter i mat og helseundervisningen.

Lærernes anslag over omfanget av prøver og kontakt med hjemmet fremgår av Tabell 13. Resultatene viser at praktiske og teoretiske prøver blir brukt i mindre grad. Dette kan henge sammen med lærernes begrensede kompetanse på vurdering av elevene i mat og helsefaget (Figur 1) eller en svak vurderingskultur på barnetrinnet.

Mangel på systematisk vurdering i mat og helsefaget er også rapportert i en annen studie ([Holthe, Hallås, Styve, & Vindenes, 2013](#)). Det er også mulig at elevene blir vurdert i faget på andre måter enn gjennom teoretiske og praktiske prøver.

Prøver og tilbakemelding til hjemmet	Grad av enighet					
	Aldri	Veldig sjelden	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Praktisk prøve	13	14	9	24		2
Teoretisk prøve	19	8	11	21	1	2
Tilbakemelding til hjemmet		8	12	33	6	3

Tabell 13: Bruk av prøver i mat og helseundervisningen og tilbakemelding til hjemmet.

Tabell 13 viser at de fleste lærerne i mat og helse kun sjelden eller av og til gir tilbakemelding til hjemmet. Dette samsvarer godt med etterspørselen etter informasjon til hjemmet om elevenes kompetanse i mat og helsefaget. På spørsmål om hvor ofte foreldre etterspør informasjon om elevens kompetanse i mat og helse faget, svarer nærmere 80 % av lærerne at foreldre i liten grad spør om elevenes kompetanse i faget.

2.6 IKT i faget

Bruk av IKT i form av pedagogisk programvare, publiserings- og bearbeidingsverktøy, og kommunikasjonsverktøy blir i liten grad brukt i mat og helseundervisningen (Tabell 14). I overkant av 50 % av lærerne er i varierende grad enig i at bruk av IKT er en naturlig del av mat og helsefaget. Samtidig rapporterer langt færre at de bruker digital programvare eller digitale publiserings- og bearbeidingsverktøy i faget. Det er også interessant at i underkant av 50 % av lærerne oppgir at de ikke har endret sin praksis som følge av mer IKT i skolen. En slik praksis må sees i sammenheng med den begrensede tilgangen på PC og AV-utstyr i forbindelse med mat og helseundervisningen (Tabell 6), eller som en lærer uttrykker det «Det er vanskelig å bruke IKT når vi ikke har riktig programvare».

Påstander som gjelder mat og helse undervisningen	Grad av enighet					
	Svært uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Svært enig
Jeg har ikke endret min praksis som følge av mer IKT i skolen	6	13	12	10	14	6
Bruk av IKT er en naturlig del av faget	6	9	10	18	13	5
Jeg bruker ofte digital pedagogisk programvare (spill og læreprogram)	10	19	16	10	5	1
Jeg bruker ofte digitale publiserings- og bearbeidingsverktøy (tekstbehandling, søkeverktøy, lyd- og bildeverktøy, Power Point, m.m.)	16	13	16	8	6	2
Jeg bruker ofte digitale kommunikasjonsverktøy (læringsplattformer, e-post, Twitter, Facebook, mobiltelefon, m.m.)	25	17	11	5	2	1

Tabell 14: Bruk av IKT i mat og helse faget.

2.7 Oppfatninger og fagsyn/praksisteori

Med Kunnskapsløftet endret faget navn fra heimkunnskap til mat og helse, og faget fikk et endret innhold. Som det fremgår av Tabell 15 så mener en stor andel av lærerne at navneendringen har styrket faget, mens 9 lærere er uenige i påstanden.

Lærerne i utvalget er enig i utsagnet om at målene i læreplanen for mat og helse er fornuftige (Tabell 15). Videre er hver femte lærer uenige i at læreplanen gir god hjelp til å planlegge undervisningen (Tabell 15). Resultatet er lite oppsiktsvekkende fordi Kunnskapsløftet skiller seg fra den tidligere læreplanen, L-97, blant annet ved at den er mindre detaljert og bygger på kompetansemål som krever at den enkelte skole velger undervisningsmetoder, definerer innhold og velger virkemidler.

Om lag halvparten av lærerne rapporterer at det er utviklet lokal læreplan i mat og helse ved skolen, mens den andre halvparten av lærerne oppgir at det ikke er utviklet lokal læreplan i mat og helse på skolen (data ikke vist). Gjennom Kunnskapsløftet er den enkelte skoleeier

tillagt betydelig organisatorisk frihet og metodefrihet, og læreplanene for fag er utformet på en måte som krever lokal konkretisering.

Når halvparten av lærerne rapporterer at det ikke er utarbeidet lokal læreplan i faget, har en i stor grad overlatt konkretisering og videreutvikling av den sentralgitte læreplanen i mat og helse til enkeltlærere. Videre viser resultatene at lærerne i hovedsak rapporterer at de har endret sin undervisning etter Kunnskapsløftet (Tabell 15).

Kunnskapsløftet har et klart preg av målstyring hvor det er åpne mål framfor lukkede mål. En stor andel av lærerne er enige i at økt fokus på oppnåelse av kompetansemål vil øke elevenes læring i faget (Tabell 15). Likevel er det en betydelig gruppe lærere som er uenige i en slik påstand. Imsen (2009) hevder at målstyring er et av de mest kontroversielle tema i læreplanteorien, og uenigheten om nytten av å fokusere på kompetansemål kan i vårt materiale sies å gjenspeile ulike oppfatninger av læreplanteoretisk forståelse.

I overkant av 70 % av lærerne er enig eller svært enig i at mat og helse i Kunnskapsløftet først og fremst er et praktisk fag (Tabell 15). En slik forståelse av læreplanen synes også å gjenspeile seg i den undervisningspraksis som lærerne rapporterer (Tabell 8 og 12). Samtidig gir enkelte uttrykk for at de oppfatter det praktiske elementet som svakt i læreplanen:

Det viktigste i dette faget etter mitt syn er å lære elevene å lage god, sunn familiemat fra bunnen av. Engasjere elevene til å smake nye smaker, og kjenne gode råvarer. Lære knivteknikk og bruk av annet kjøkkenutstyr. Inspirere elevene (og foreldrene) til å lage mat hjemme, gjerne på en fast dag. La meg være ærlig: alt det teoretisk rettede i kompetansemålene i Kunnskapsløftet virker som et skalkeskjul for å slippe å satse økonomisk på en oppreising av faget. Det er ikke slik elever blir inspirert til å lage ordentlig mat! Jeg blir trist når jeg leser Kunnskapsløftet, ikke engasjert og inspirert til å lage mat.

Lærernes oppfatning av Kunnskapsløftet	Grad av enighet						
	Svært uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Svært enig	Kan ikke svare
Målene i mat og helseplanen er fornuftige	1	0	3	7	39	10	1
Mat og helseplanen gir meg god hjelp til å planlegge undervisningen	2	1	10	12	21	13	2
Jeg mener navneendringen fra heimkunnskap til mat og helse har styrket faget	2	1	6	14	18	14	6
Økt fokus på oppnåelse av kompetansemål vil svekke elevenes motivasjon i faget	6	16	14	10	9	2	4
Jeg har endret min undervisning etter Kunnskapsløftet	3	1	2	14	22	5	14
Økt fokus på oppnåelse av kompetansemål vil øke elevenes læring i faget	3	2	11	12	21	7	5
Mat og helsefaget er først og fremst et praktisk fag	0	1	2	6	18	30	4
Mat og helsefaget skal først og fremst fokusere på sunnhet og helse	0	2	5	15	23	13	3
Mat og helsefaget skal først og fremst bidra til en god norsk mattradisjon	2	6	11	17	18	6	1

Tabell 15: Lærernes grad av tilslutning til ulike utsagn knyttet til Kunnskapsløftet.

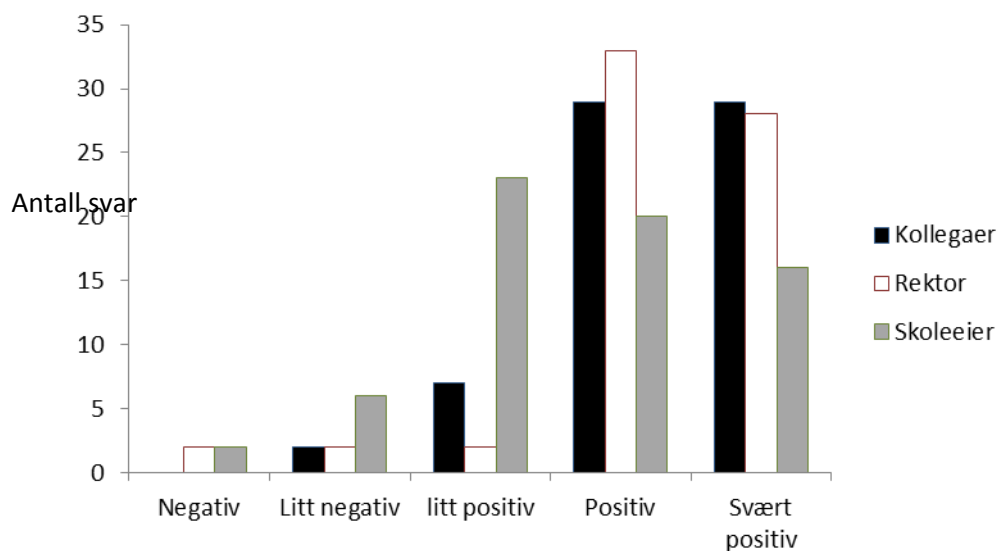
Med Kunnskapsløftet kom også innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene. Tabell 16 viser i hvor stor grad lærerne mener de grunnleggende ferdighetene er viktige for elevenes

læring i faget. Når de tre grunnleggende ferdighetene å lese, regne og uttrykke seg muntlig av lærerne anses å være de viktigste grunnleggende ferdighetene for læring i faget, kan vi se at dette i stor grad er forbundet med den dominerende læringsaktiviteten i faget, løsning av klart definerte oppgaver, f.eks. lage mat etter oppskrifter (Tabell 13). For å kunne lage mat etter oppskrifter må eleven ha både kompetanse i lesing og regning. Når muntlig fremheves som viktig av lærerne kan dette i stor grad knyttes til en lang tradisjon i faget ved at elevene samarbeider om å løse praktiske oppgaver i faget ([Wilhelmsen & Holthe, 2009](#)). Til tross for at løsning av skriftlige oppgaver synes å være brukt en god del i faget, rapporterer lærerne ikke at det å kunne uttrykke seg skriftlig som spesielt viktig for læring i faget. Når digital kompetanse ikke oppgis å være spesielt viktig for læring i faget, kan trolig knyttes til den begrensede tilgangen til digitale hjelpemidler i undervisningen (Tabell 6).

Viktigheten av grunnleggende ferdigheter	Grad av viktighet			
	Svært viktig	Meget viktig	Viktig	Lite viktig
Kunne lese	39	14	7	2
Kunne uttrykke seg skriftlig	7	12	22	21
Kunne regne	27	24	10	1
Kunne bruke digitale verktøy	7	9	24	22
Kunne uttrykke seg muntlig	24	18	18	3

Tabell 16: Viktighet av grunnleggende ferdigheter er for elevenes læring i mat og helse.

Som det fremgår av Figur 6 opplever lærerne i hovedsak at kolleger, rektor og skoleeier er positive til mat og helsefaget. De synes å oppleve rektor og kolleger som mer positive til faget, enn skoleeier. Tilsvarende funn er også rapportert i en annen studie der lærerne i praktisk-estetiske fag opplevde at lærere og rektorer var mer positive til fagene enn skoleeier. En mulig forklaring på dette er at lærerne i liten grad opplever at skoleeiere har prioritert de praktisk-estetiske fagene ([Holthe et al., 2013](#)).



Figur 6: Kollegaers, rektors og skoleeiers holdninger til mat og helse faget.

3.0 Oppsummering

Resultatene viser at mat og helselærerne på barnetrinnet har lav formalkompetanse i faget og kort undervisningserfaring i faget. Lærerne selv synes at de har høy kompetanse i å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen i faget, og høy kompetanse innen fagets hovedområder. Når lærerne selv opplever at de er kompetente kan dette trolig forklares med at de vurderer egne erfaringer som svært relevante for undervisning i faget.

Resultatene viser at undervisningen i stor grad er lagt til eget spesialrom, undervisningskjøkkenet, som på flere av skolene mangler nødvendig utstyr for praktisk kjøkkenarbeid, AV-utstyr og PC –er. Dette kan indikere at skoler mangler nødvendige forutsetninger for å tilby en læreplanrelatert opplæring.

På barnetrinnet fremstår opplæringen i mat og helse som et praktisk fag, med sterk lærerstyring. Læreplanens fokus på det kreative og skapende fremstår som mindre tydelig i opplæringen. Videre mener lærerne i utvalget at de grunnleggende ferdighetene å lese, regne og uttrykke seg muntlig er de viktigste grunnleggende ferdighetene for læring faget. Funnene kan indikere at det er et sterkt fokus på aktiviteter og i mindre grad fokus på læring, noe som gjenspeiler seg i en svak vurderingskultur i faget.

Referanser

- Helsedirektoratet. (2012). Sluttrapport Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen 2007-2011 Rapport. Oslo: Helsedirektoratet.
- Holthe, A. (2009). Fra sentralgitt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), Mat og helse i skolen: en fagdidaktisk innføring (s. 23-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene - en casestudie (innsendt).
- Imsen, G. (2009). Lærerens verden: innføring i generell didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lagerstrøm, B. O. (2007). Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006. Rapporter. Nr. 21: Statistisk sentralbyrå.
- Løvaas, G. T. (2009). Undervisningskjøkkenet: eget fagrom eller rom for flerbruk? I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring (s. 301-315). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nasjonalt råd for ernæring. (2011). Kostråd for å fremme folkehelsen og forebygge kroniske sykdommer: metodologi og vitenskapelig kunnskapsbidrag. Oslo: Helsedirektoratet.
- Rundskriv Udir-01-2011: Kunnskapsløftet - om fag- og timefordelingen for grunnopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring, 1-2011. Hentet fra:
- Wilhelmsen, B. U., & Holthe, A. (2009). Elevaktiv læring med muntlig i mat og helse. I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (Red.), Grunnleggende ferdigheter i alle fag (s. 242-258). Oslo: Universitetsforlaget.

Kap. 5

Musikkfaget på barnsteget- eit reduisert musikkfag?

1.0 Innleiing

Denne delen av rapporten presenterer resultat frå musikkdelen av Skolefagsundersøkelsen 2011. Musikkfaget er eit lite fag på barnesteget i grunnskolen der timane er fordelt på alle steg, 1.-7. Spørjeskjemaet for musikkdelen har spørsmål om ei rekkje sider ved musikkfaget: eigen undervisningserfaring, informantane si vurdering av eigen praktisk fagkompetanse, rammevilkår for faget ved eigen skule, organiseringsformer i faget, prioritering av innhald, aktivitetar og arbeidsformer i faget, bruk av IKT og om oppfatningar og fagsyn knytt til musikkfaget på barnesteget.

Gjeldande læreplan i faget (LK06, Kunnskapsløftet) spesifiserer hovudområda lytting, musisering og komponering. Som dei fleste andre skulefag har fagplanen eksplisitte formuleringar knytt til kompetansemål på 2., 4. og 7. steg. Læreplanen var eit viktig utgangspunkt for utforming av spørsmåla i spørjeskjemaet. I tillegg var spørsmåla basert på vår samla kjennskap til praksisfeltet og til fagdidaktikken i faget. Slike vurderingar vil alltid vera subjektive, t.d. med tanke på spørsmåla om korleis lærarane opplever arbeid med tilrettelegging av undervisning innanfor ulike delar av musikkfaget. Spørsmåla våre i denne gruppa er difor ikkje berre relatert til kompetansemål og faget sine hovudområde, men også valt ut frå vår fagdidaktiske kunnskap og kunnskap om lærarutdanning. Slike utvalsvurderingar er i enno større grad relevante for tilhøve som ikkje er omtalt i læreplanteksten, t.d. spørsmål om rammevilkår i form av utstyr og fasilitetar knytt til musikkundervisning.

I tråd med god spørjeskjemapraksis har me i hovudsak nytta Likert-skala med seks ulike avkryssingsalternativ, t.d. graden av vektlegging av ein bestemt aktivitet i undervisninga frå ”ikkje vektlagt” til ”svært mykje vektlagt”. Slike inndelingar kan lett bli ei tvangstrøye og må både tilpassast til det me spør om og utformast slik at det framstår som meningsfullt og inviterande. Me har prøvd å bøta på dette ved å ha færre svaralternativ i nokre spørsmålsgrupper og ved å gje rom for opne svaralternativ i kvar spørsmålsgruppe der lærarane kan fylla skjemaet med eigne ord. Desse frie tekstsvara er til dels omfattande og vil bli relatert til dei kvantitative funna. Strukturelt sett vil presentasjonen av funn i denne fagrapporten i hovudsak følgja oppbygginga av spørjeskjemaet.

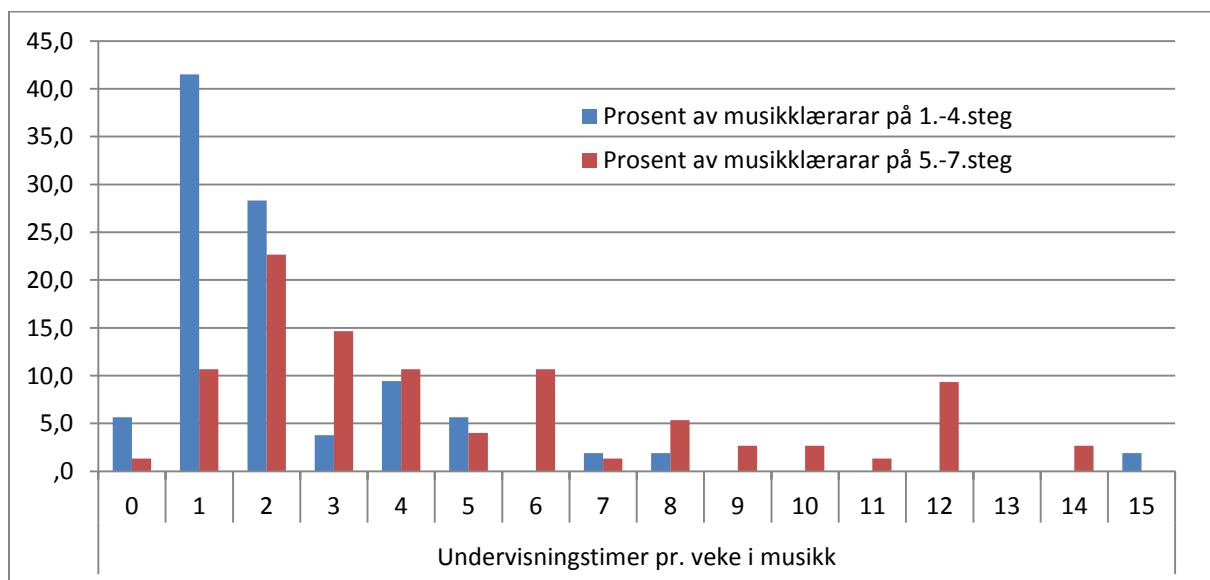
2.0 Frekvensbaserte funn

Denne undersøkinga er i hovudsak ei kartleggingsundersøking. Funn knytt til frekvens og førekomst er difor ein viktig type funn, der føremålet er å gje lesarane konkret kunnskap om korleis musikk lærarar opplever skulekvardagen sin. Undervegs i rapporten og til slutt har me sett funna inn ein drøftande kontekst. Me har lagt stor vekt på å visa skilnader og likskapar mellom musikk lærar praksis på dei to hovudstega 1- 4 og 5- 7.

2.1 Undervisningserfaring og utdanningsbakgrunn

Det er 101 kvinner og 39 menn i utvalet som har svart. Av dei 140 som har valt å svara for musikkfaget er det 99 som har allmennlærerutdanning, 27 faglærerutdanning, 8 har Fag + PPU og 16 har førskuleutdanning. Berre 3 personar har ingen pedagogisk utdanning.

Dei fleste av musikk lærarane på barnesteget underviser 1-2 timar i musikk per veke. Figuren under syner at det er fleire av lærarane på 5.-7. steg som har meir enn 2 timar musikk i veka, noko som tilseier at desse har meir undervisning i faget enn sine kollegaer på 1.-4. steg.



Figur 1: Tal på undervisningstimar per veke for 1.-4. og 5.-7.steg.

Dette syner at informantgruppa vår som venta har allmennlærerutdanning som dominerande bakgrunn. Fordelinga av undervisning stemmer godt med inntrykket av eit barnesteg der klasselæraren dominerer, også når det gjeld musikkfaget. Det er likevel grunn til å merka seg

at talet faglærarar i informantgruppa ikkje er ubetydeleg og at fleire av lærarane har meir enn 12 timar musikk i veka.

Informantgruppa vår er ei erfaren lærargruppe. Av Tabell 1 går det fram at berre 3 % av lærarane har undervist mindre enn eitt år. Heile 58 % av dei 140 lærarane har undervist meir enn 10 år.

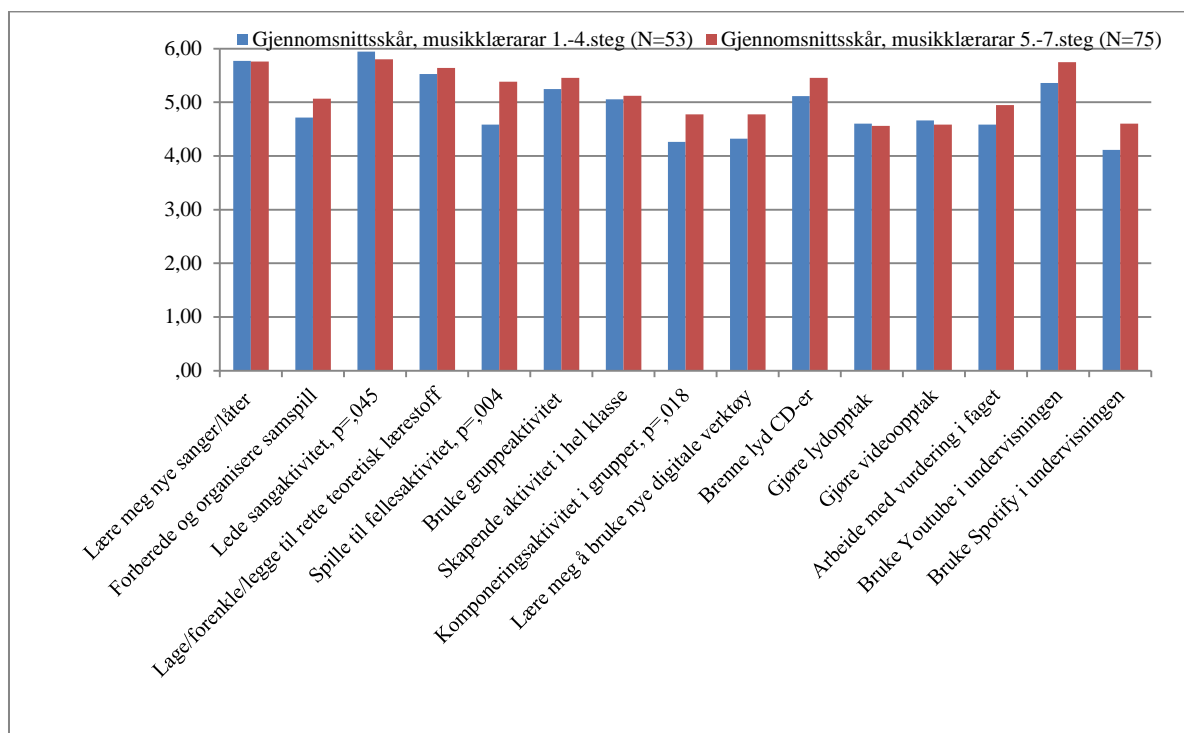
Bakgrunn: Hvor mange år har du undervist i grunnskolen?	
Svaralternativ	Prosent
Mindre enn 1 år	3 %
1-3 år	18 %
4-6 år	10 %
7-9 år	11 %
10-15 år	21,5 %
Mer enn 15 år	36,5 %
Total	100,0 %

Tabell 1: Tal på år lærarane har undervist i grunnskulen.

2.2 Praktisk kompetanse

Praktisk kompetanse er undersøkt i tilknytning til spørsmål om i kva for grad lærarar har vanskar med ulike musikkaktivitetar i klassen eller i førebuingar til slike aktivitetar. Dei kryssa av for eitt av alternativa på ein skala frå 0 = *ingen vansker* til 1 = *kan ikke gjennomføre*. Lista over konkrete kompetansar det er spurt om, er ikkje uttømande, men dekker grunnleggande kompetansar ein kan forventa at ein musikk lærar treng. Som før nemnt er konkretiseringane av aktivitetar slik dei kjem fram av figuren nedanfor, eit uttrykk både for vår tolking av læreplanen i musikk og vår profesjonelle kjennskap til musikkfaget på barnesteget. I tillegg er spørsmålet og den konkrete lista over kompetansar eit uttrykk for vår vurdering av kva som fagleg sett kan vera spesielt utfordrande for musikk lærarar som har lite utdanning i faget. Eit døme på slike vurderingar er t.d. at spørsmål om musikklytting ikkje er konkretisert. Dette er basert på ei vurdering av at det er mindre krevjande fagleg sett å arbeida med musikklytting i ein klasse enn å leggja til rette for komponeringsaktivitetar eller samspel.

Slike vurderingar er høgst diskutable, men likevel naudsynte å gjera her fordi ei slik aktivitetsliste i eit spørjeskjema må presenterast i ei konkret form og med eit rimeleg omfang. Det er i tillegg også eit godt grunnlag for å leita etter skilnader og likskapar mellom lærarar på dei ulike trinna og lærarar med ulik utdanningsbakgrunn.



Figur 2: Vurdering av eigen praktiske kompetanse delt i steg 1-4 og 5-7. Skala: 1=Kan ikke gjennomføre, 2=svært store vansker, 3=Store vansker, 4= En del vansker, 5= Litt vansker, 6= Ingen vansker.

Kva fellestrekk kan me finna ved musikk lærarar sin praktiske kompetanse?

Figur 2 ovanfor syner at det ikkje er store skilnader mellom lærarane på dei to hovudstega 1-4 og 5-7 når det gjeld vurdering av eigen praktiske kompetanse i faget knytt til tilrettelegging av undervisning. Dei fleste lærarane både på 1.-4. og 5.-7.steg har ikkje har nokon vanskar med å læra seg nye sanger til bruk i klassen og laga/forenkla/legga til rette teoretisk lærestoff på sine respektive klassesteg. Dei har samla sett også berre ”litt vansker” med å legga til rette for skapande aktivitetar i heil klasse. Andre aktivitetar lærarane på dei to hovudstega har lite vanskar med, er det å gjera ”videoopptak” og ”lydopptak av elevproduksjonar”.

Her rapporterer rett nok lærarane samla sett litt større vanskar med eit snitt på ca 4,5 altså mellom ”4 - ein del vanskar” og ”5 - litt vanskar”.

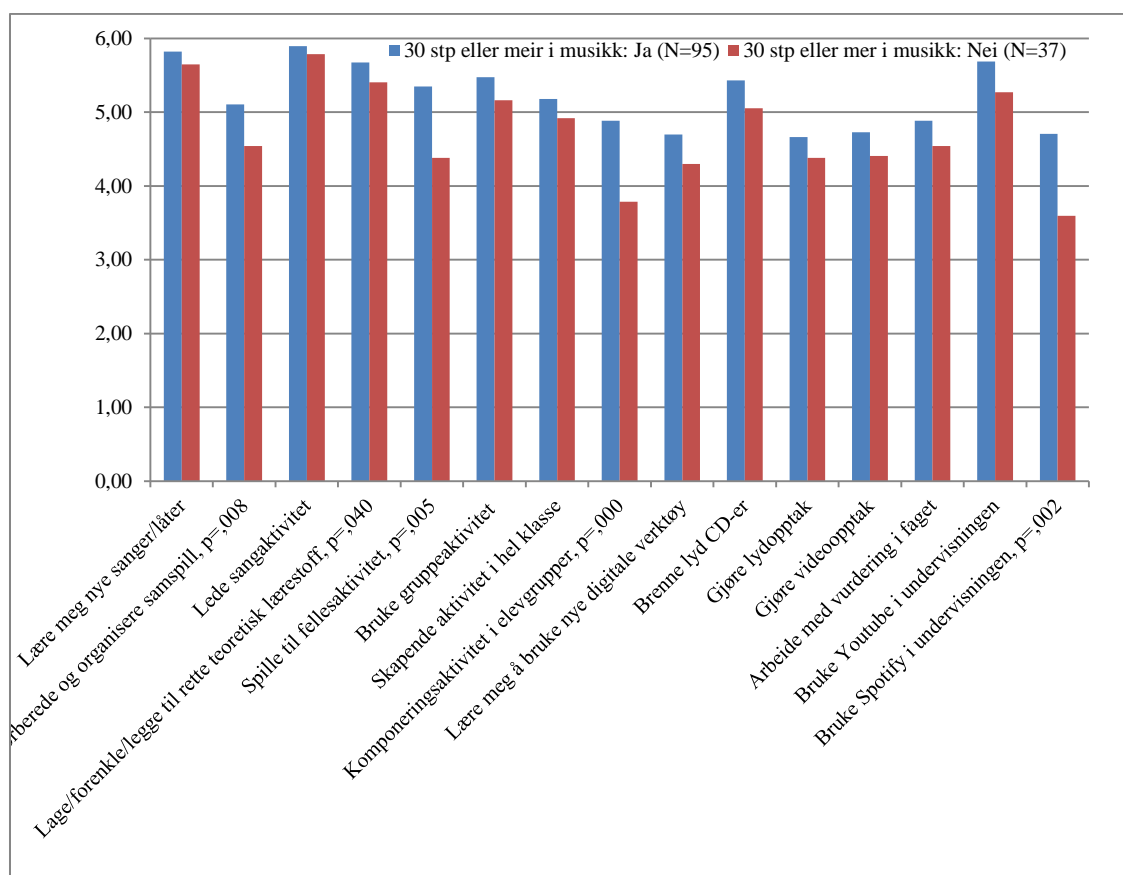
For resten av dei praktiske kompetansane me etterspør i undersøkinga rapporterer lærarar på 5.-7.steg eit høgare kompetansenivå enn lærarane på 1.-4.steg. For heile 11 av dei 15 aktivitetane har lærarane på 5.-7.steget mindre vanskar enn lærarane på 1.-4.steg, men funna er heile tida innanfor kategorien litt eller ein del vanskar. Dette gjeld særleg aktivitetar knytt til ”samspill/spille til fellesaktivitet/komponering i grupper/lære nye digitale verktøy/brenne lyd-cd/arbeide med vurdering/” og i bruk av YouTube og Spotify.

Kva skilnader finst mellom lærarar sin praktiske kompetanse på stega?

”Independent samples t-test” syner at lærarane på 1.-4.steget er flinkare til å leia songaktivitet i klassen enn lærarane på 5.-7.steget ($p=.045$, gj.snitt 1-4: 5,94/ gj.snitt 5-7: 5,80). Samstundes viser denne analysen at lærarane på 5.-7.steget er flinkare til å spela til fellesaktivitet i klassen enn 1-4 lærarane ($p=.004$, gj.snitt 1-4: 4,58/ gj.snitt 5-7: 5,39). Det å legge til rette for komponeringsaktivitet i grupper er også eit område der lærarane på 5.-7.steg rapporterer betre kompetanse i ($p=.018$, gj.snitt 1-4: 4,26 / gj.snitt 5-7: 4,77).

Det statistiske grunnlaget for å stadfesta eller ikkje om utdanningsnivået for lærarane på dei to hovudstega korrelerer med denne rapporteringa, er for svakt. Det er 21 av 53 lærarar på 1.-4.steg og 15 av 75 lærarar på 5.-7.steg som har mindre enn 30 stp i musikk. Dette kan tyda på at utdanning betyr noko for lærarane si vurdering av eigen praktisk kompetanse, særleg fordi funna er tydelegare for meir fagrelaterte og nyare aktivitetar i faget som samspel og komponering. Men samla sett er skilnadene små mellom stega. Derimot kan det vera interessant å undersøkje korleis musikk lærarar sitt sjølvrapporterte kompetansenivå heng saman med fagleg fordjuping uavhengig av kva steg lærarane underviser på.

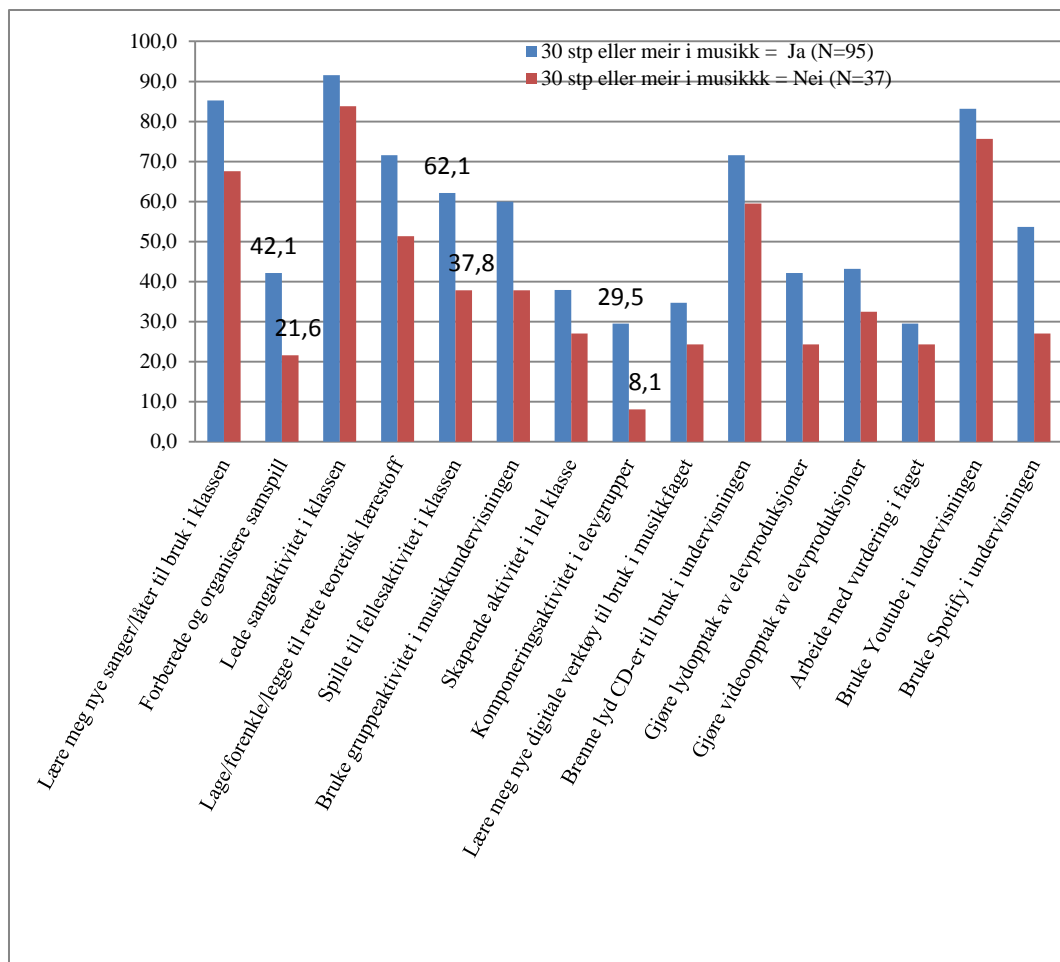
Kva skilnader i praktisk kompetanse finst mellom lærarar med og utan fagfordjuping?



Figur 3: Vurdering av eigen praktiske kompetanse delt etter utdanningsdjupne. Skala: 1=Kan ikke gjennomføre, 2=svært store vansker, 3=Store vansker, 4= En del vansker, 5= Litt vansker, 6= Ingen vansker.

Denne analysen syner at mengde utdanning påverkar særleg tre av dei ulike kompetansefeltene som har sett søkelyset på. Desse er evne til å bruka samspel, spela til klassen og leggja til rette for komponering i grupper. Det er signifikante skilnader i gjennomsnittsskår mellom lærarar som har 30 stp eller meir og lærarar som har mindre enn 30 stp i musikk for dei nemnde kompetansefeltene. Dette inntrykket vert samstundes forsterka av ein bivariat korrelasjonsanalyse, som syner at det er positive samanhengar når det gjeld mengde utdanning og variablane ”forberede og organisere samspill” ($r=,230$), ”Spille til fellesaktiviteter i klassen” ($r=,312$) og ”Legge til rette for komponeringsaktivitet i elevgrupper” ($r=,412$).

Det neste spørsmålet som melder seg er om det finst skilnader mellom lærarane som rapporterer høg praktisk kompetanse innan dei ulike feltene. Er det slik at formell utdanning har mindre å sei for somme kompetansar?



Figur 4: Prosent av lærarar med 30 stp eller meir i musikk og lærarar som har mindre enn 30 stp i musikk, som har svarta "ingen vansker" for dei ulike praktiske kompetansane.

Denne figuren viser at mengd utdanning er avgjerande og gjennomgåande for opplevinga av å meistra dei praktiske sidene ved musikkfaget på barnesteget. Dei kompetansane som dette har minst utslag på er "å lede sangaktivitet i klassen" og "bruk av YouTube". Eitt tydeleg funn er også at "komponeringsaktivitet i elevgrupper" synest å vera det vanskelegaste for dei lærarane som har mindre enn 30 stp i musikkfordjuping (berre 8,1 % har ingen vanskar med dette). Det same kan seiast om det å "forberede og organisere samspill", der berre 21,6 % av lærarane med mindre enn 30 stp rapporterer høg kompetanse. Dermed ser det ut til at materialet gjev grunnlag for å hevda at manglande fagleg fordjuping ser ut til særleg å gå utover samspel og komponering.

Funna knytte til lærarane si sjølvrapportering av eigen praktisk kompetanse er av overraskande positiv art. Det er svært få som samla sett rapporterer om vesentlege vanskar

med tilrettelegging av fagaktivitetar i undervisning som krev praktisk kompetanse. Me kan ikkje gje noko fullgodt svar på kvifor lærarane rapporterer så få vanskar i denne avkryssingsdelen av undersøkinga. Dette stemmer, som me såg på i kapt.1 av denne rapporten, ikkje heilt med det generelle nivået for utdanningsdjupne i faget sett ut frå tanken om at jo meir utdanning, jo færre vanskar knytt til praktisk kompetanse. I vår informantgruppe fann me at berre 21 % av lærarane samla sett hadde utdanning på 30 stp eller meir enn i faget, og dette er i samsvar med andre undersøkingar (Lagerstrøm, 2007).

I den opne delen av dette spørsmålsettet bad me lærarane beskrive aspekt knytt til tilrettelegging av eiga musikkundervisning som dei opplevde som lett eller vanskeleg, og som ikkje var er nemnd i avkryssingsalternativa. Dersom me ser på desse tekstsvara frå informantane blir biletet litt meir nyansert. Nokre innrømmer indirekte at dei ikkje er ukjent med å ha vanskar, men at dei finn sin måte å omgå vanskane på eller knyter vanskane til rammevilkår for faget og klasseromsarbeidet:

”Skal ha praksisstudentar som har fordjupning i musikk. Samlar opp musikkimar til dei, og har difor ikkje hatt så mange musikkimar enda. Det er også mange år sidan sist eg underviste i musikk. Å syngje songar gjer vi utanom musikkimane.”(nr.524, kvinne 40-49 år, 1 musikktime, 30 stp eller mindre i musikk)

”Musikk er mangt og det er viktig å kunne spille instrumenter og kunne noter. Jeg kan ikke noter og kan spille litt gitar og keyboard”(nr.153, kvinne,40-49 år, 0 musikkimar, 30 stp eller mindre i musikk)

Andre knyter vanskar til spørsmål om organisering:

”Å forberede og organisere samspill uten lokale/fasiliteter er vanskelig. Ikke eget musikkrom og må bære alt fra rom til rom. Mangel på instrumenter og materiell.”(nr. 118, mann, 30-39år, 15 musikkimar, meir enn 30 sp i musikk)

”...det vanskelige er at gruppene som skal undervises er så store at det er vanskelig å aktivisere alle på en gang.....”(nr. 567, kvinne, 40-49 år, 3 musikkimar, meir enn 30 sp i musikk)

Andre igjen knyter vanskar til spørsmålet om disiplin og ro og store grupper, og ikkje til fagdidaktiske spørsmål og spørsmål om eigen tilretteleggingskompetanse i faget.

”Det vanskeligste er å holde ro i praktiske fag generelt....”(nr.574, kvinne, 40-49 år, 2 musikktilmar i veka, 30 sp eller mindre i musikk)

”Man er ofte alene med en hel klasse. Det begrenser av og til mulighetene....”(nr.138, mann, 40-49 år, 12 musikktilmar, meir enn 30 sp musikk)

”Den største utfordringen er elevtallet, hadde vært bedre å ha maks 12 elever (halv klasse)”(nr. 586, mann, 30-39 år, 4 musikktilmar, meir enn 30 sp musikk)

”Store grupper når det skal komponeres, er svært vanskelig....”(nr. 142, mann, 40-49 år, 14 musikktilmar, meir enn 30 sp)

”Den største utfordringen mtp musikkundervisningen er for store elevgrupper. På vår skole blir det ikke prioritert delingstimer i musikk...”(nr. 147, mann, 40-49 år, 4 musikktilmar, meir enn 30 spstp musikk)

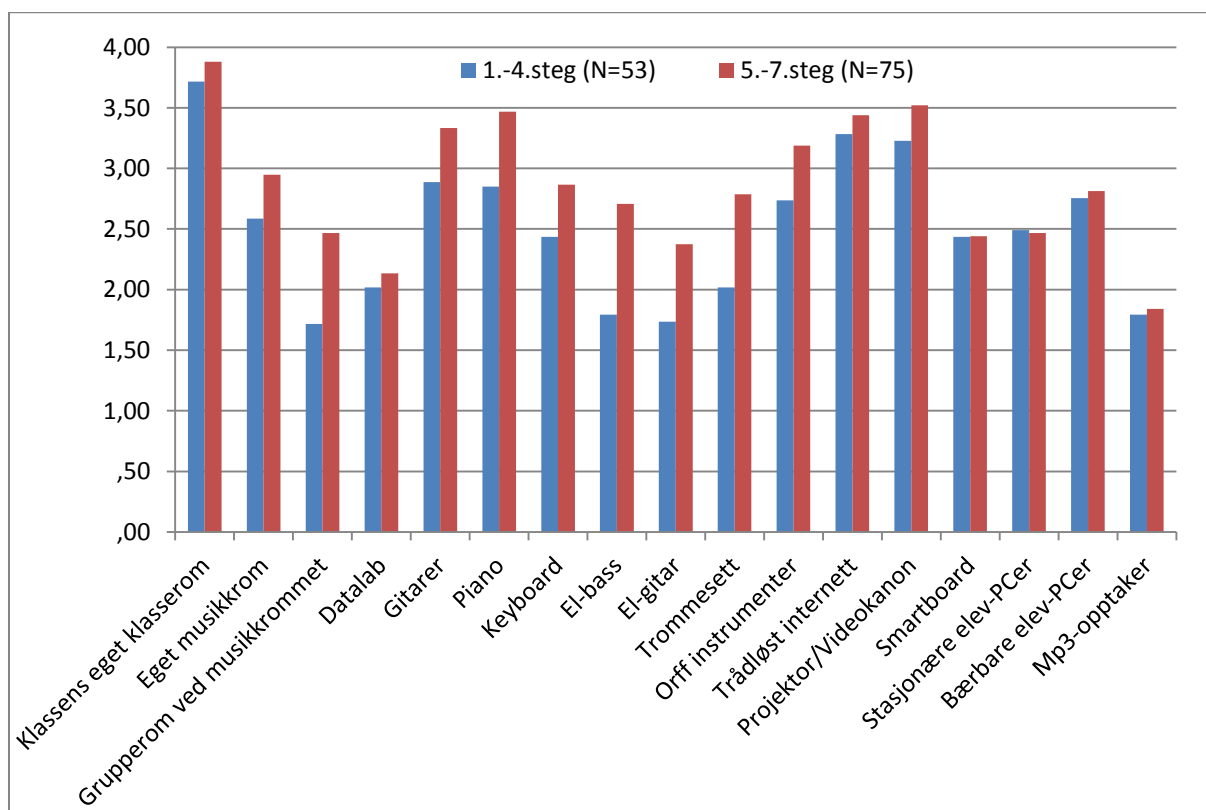
Desse tekstsvara representerer ein gjennomgåande problematikk knytt til musikkundervisning i heile klassar/store elevgrupper. Lærarane er samstemde i at store elevgrupper avgrensar høvet dei har til å aktivisera alle elevane innanfor kreative sider ved musikkfaget.

Det kan synast påfallande at sjølvrapporteringa om eigen kompetanse i svært liten grad omtalar mangel på utdanning i faget. Det er likevel ikkje eit ukjent fenomen sett i lys av forskning om truverdet i lærarar si sjølvrapportering i slike undersøkingar. Delar av forskingslitteraturen om sjølvrapportering hevdar at slike rapportar ikkje har stort truverd og at lærarane relaterer seg relativt til ulike funksjons- og kvalitetsnivå og ikkje til eit forventa læreplandefinert kvalitetsnivå (Goodlad & Ammons, 1979). Me har ikkje grunnlag for å hevda at lærarane sine opplysningar ikkje er til å stola på i denne undersøkinga. Me opplever vanskane som blir rapportert som truverdige. Når det gjeld spørsmålet om kvalitetsnivå og manglande utdanning trur me lærarane opplever læreplanverket si beskriving av skulefaget som relativt generell og lite konkret og at dette gir rom for utvikling av ulike typar kvalitetsnormer i praksisfeltet. Me vil tru det er dette lærarane relaterer seg til når dei skal vurdera eigen kompetanse. Kva dette kvalitetsnivået *er* i ulike samanhengar er vanskeleg å seia noko generelt om, anna enn at eit generelt lågt utdanningsnivå i faget truleg vil gjera det vanskeleg å oppnå eit høgt kompetansenivå for elevane gjennom lærarane si undervisning.

2.3 Rammevilkår

Spørsmåla knytte til rammevilkår inneheld også konkretiseringar av utstyr og fasilitetar. Dei same atterhalda som me omtalte for den førre spørsmålsgruppa, med omsyn til konkretiseringane i svaralternativa i figuren nedanfor, gjeld også her. Konkretiseringane gjev seg ikkje ut for å gje eit samla bilete av kva for utstyr og fasilitetar som finst på barnesteget i grunnskulen. I denne spørsmålsgruppa var alternativa organisert etter ein firedelt Likert-skala: 1=ikke tilgang, 2=liten tilgang, 3= tilgang av og til, og 4=alltid tilgang. Også her bad me lærarane med eigne ord skissera aspekt knytt til rom og utstyr som dei meiner er avgjerande for kvaliteten i arbeidet og som ikkje er nemnd i avkryssingsalternativa.

Frekvensanalysar syner at berre 41% av informantane *alltid* har tilgang på eit musikkrom, medan så mykje som 24,3 % ikkje har tilgang til dette i det heile. Grupperom i tilknytning til musikkrommet finst det berre jamnleg tilgang til i liten grad: 20 % svarer at dei *alltid* har tilgang til dette og på 1.-4.steget er hovudinstrykket at lærarane har *liten tilgang* til slike rom.



Figur 5: Tilgang til utstyr, 1-4 og 5.-7. steg. Skala: 1=ikke tilgang, 2=liten tilgang, 3=tilgang av og til, 4=alltid tilgang.

Figur 5 ovafor syner at gitar, piano og Orff-instrument er relativt lett tilgjengelege for dei fleste, men ikkje for alle. Hovudinntrykket elles er at musikkundervisinga på barnesteget i hovudsak går føre seg i klassen sitt eige klasserom, sjølv om mange også rapporterer at dei har tilgang til musikkrom ”av og til”. Det er liten tilgang til datalabbar, men desto meir tilgang til berbare PC-ar, dvs. tilgang av og til. Trådløst internett er også tilgjengeleg i relativt stor grad, omtrent på same nivå som prosjektor/videokanon. Det er også eit noko overraskande funn at mange lærarar rapporterer at dei har tilgang til smartboard ”av og til”.

Det er elles eit påfallande trekk at skilnadane mellom 1.-4. og 5.-7. stega er større for rammevilkår knytt til utstyr enn for den forrige spørsmålsgruppa knytt til vurderinga av eigen praktiske kompetanse. Skilnadene er særleg påfallande for tilgang til instrument som piano, keyboard, el-bass, el-gitar og trommesett. Dette kan truleg eit stykke på veg forklara noko av skilnadene i tilgangen på musikkrom, men ikkje fullt ut.

Funna i denne delen av undersøkinga stadfestar oppfattinga av at musikkundervisinga på barnesteget i hovudsak går føre seg i klassen sitt eige klasserom, og i langt mindre grad i eit dedikert musikkrom. Sjølv om bruken av musikkrom ser ut til å vera noko større på 5.-7.steget der musikkfaget har større plass på timeplanen, er skilnadane relativt små. Dette funnet kan likevel balanserast av funn som tyder på at 5.-7.steget er langt betre skodt med tanke på moderne musikkutstyr som el-bass, trommesett osv. Det er også eit noko overraskande funn at tilgangen til teknologi synes å vera relativt god, men gjennomsnittstal nær 3,0 (”av og til”) for fleire av teknologivariablane.

Tekstsvara til lærarane stadfestar funnet om musikkfaget på barnesteget som eit ”klasseromsfag” og ikkje eit ”spesialromsfag”. Dette utsagnet frå ein av informantane forklarar dette på ein nokså pragmatisk måte:

”I 3.klasse har vi bare 1 time musikk i uka som gjør at vi ikke vil bruke tiden på å flytte oss til rom hvor vi kan gjøre lydopptak osv.”(nr.520, kvinne, 20-29 år, 2 musikktilmar, meir enn 30 spstp musikk)

Og

”mine erfaringer er at det beste for de yngste elevene er å bruke klasserommet.”(nr.525, kvinne, 40-49 år, 2 musikktilmar, meir enn 30 sp musikk)

Me finn også svar som er døme på at musikkfaget ikkje er tilgodesett med spesielle og tilrettelagde tilhøve og at det må tilpassa seg det som til ei kvar tid er tilgjengeleg:

”Vi har ikke musikkrom, og må ha all musikkundervisning i gymsalen, hvilket kolliderer med annen gymsalbruk. Vi har heller ikke godt utstyr til musikk, eller lagerplass.”(nr.557, kvinne, 50-59 år, 3 musikktilmar, meir enn 30 sp musikk)

Det er også fleire lærarar som rapporterer at skulen sitt samarbeid med friviljuge aktivitetar skaper utfordringar for tilrettelegging av musikkfaget i form av rom og utstyr, og at lærarar brukar sitt personlege utstyr for å bøta på manglar:

”Nesten alt av utstyr deles med musikkorpset og må ryddes på plass etter bruk. Dette tar tid fra undervisningen. Rommet vi bruker er gymsalen og scena. Drømmen er å ha et eget musikkrom der alt kan stå klart til bruk...”(nr. 567, kvinne, 40-49 år, 3 musikktilmar, meir enn 30 sp musikk)

”Bruker mine personlige instrumenter og digitale teknologi til bruk i undervisning for å gi kvalitet til elevene. Medfører slitasje som jeg selv må dekke økonomisk. Uten dette bidrag ville musikkundervisningen på skolen vært av dårlig kvalitet”(nr.118, mann, 30-39 år, 15 musikktilmar, meir enn 30 sp musikk)

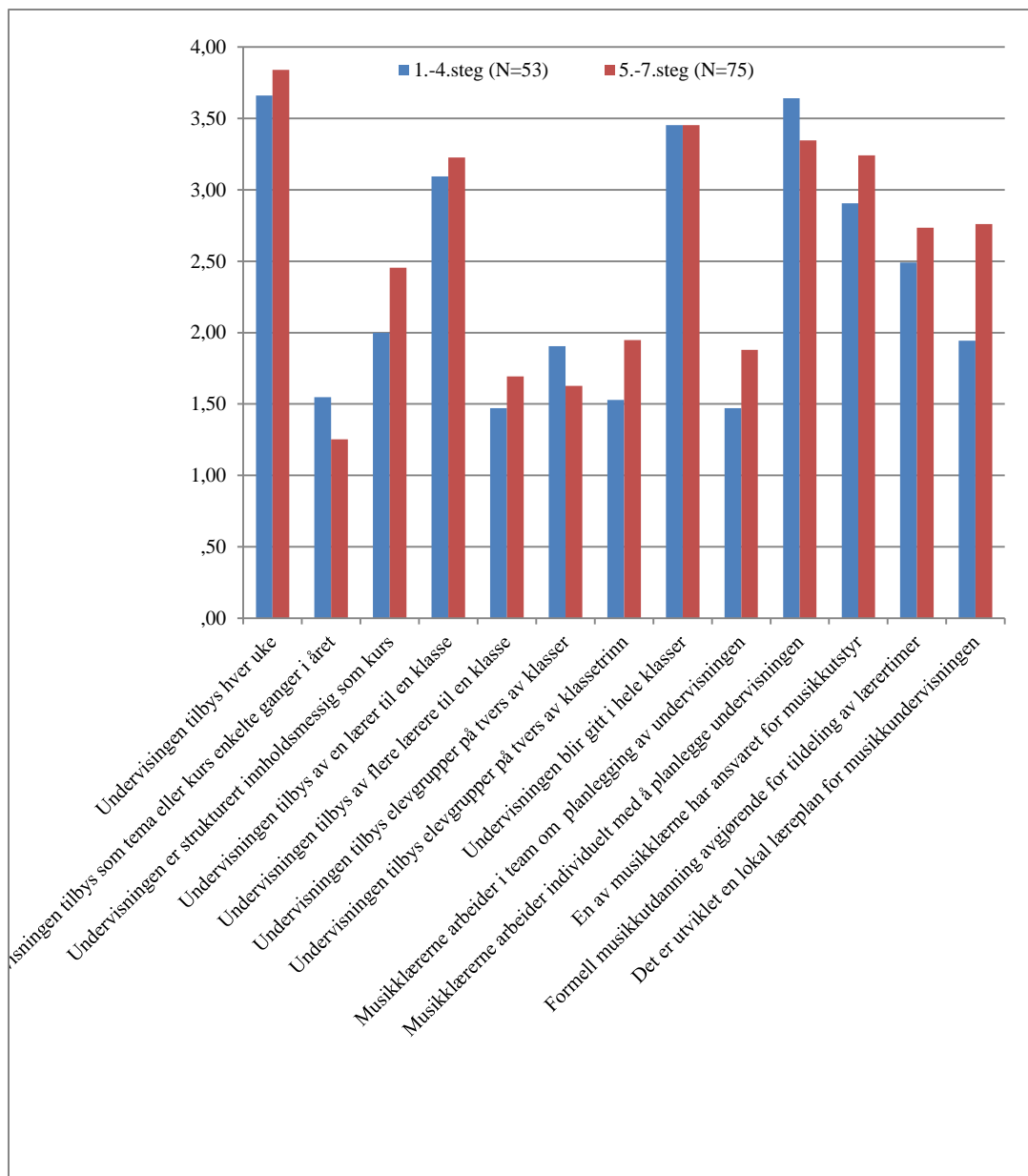
Behovet for dedikert plass for musikkfaget kjem særleg tydeleg fram når lærarane rapporterer om danseaktivitetar i faget. Sjølv om dans ikkje lenger er eit eige hovudemne i musikk, så er dans og rørsle ein viktig del av faget og som gjev heilt spesielle utfordringar i ein klasseromskontekst. Dette kjem fram i fleire samanhengar og blir godt oppsummert i dette tekstsvaret:

”Mulighet for dans er et stort problem. Gymsalen er forbeholdt gymtimer, og rektor mener ikke musikk er et fag som skal tilgodeses med danseplass selv om det står i planen at de skal danse. Dermed er vi avhengig av muligheten til å rydde vekk pulter for å danse, noe som gjør det vanskelig. Det fører og til at jeg danser mindre med dem enn jeg ville. Enkelte år er musikkrommet brukt som klasserom, og da får musikkfaget bare tilgang når det er ledig, dvs. i bare noen av musikktilmene. Jeg mener det er avgjørende at man har et velutstyrt musikkrom disponibelt til alle musikktilmer der det også er plass til dans.” (nr. 563, kvinne, 50-59 år, 8 musikktilmar, meir enn 30 sp musikk)

Samla sett gir denne delen av undersøkinga oss eit inntrykk av at lærarane tilpassar seg faget sin låge status i form av tildelt tid og i form av spesifikke utstyrsbehov. Inntrykket av at faget er eit ”klasseromsfag” heller enn eit ”spesialromsfag” er gjennomgåande og tydeleg. Det er difor ikkje urimeleg å forventa at faget blir prega av ei slik rolle, t.d. ved at det i større grad enn det er tilsikta i læreplanverket blir eit songfag og eit fag som får preg av å vera eit metodefag. Me vil ikkje med dette seia at god musikkundervisning ikkje kan finna stad i eit vanleg klasserom. Men det avgrensar aktivitetane og reduserer vala ein lærar til ei kvar tid har. Funn i kapittel 1 av denne rapporten konkluderer med at lærarane si haldning til musikkfaget er svært positiv, også til å bruka faget som metode, men at graden av slik bruk er relativt låg. Det totale biletet av faget på barnesteget kan difor sjå ut for at me ser konturane av eit ’reduisert’ musikkfag, ikkje nødvendigvis i timeomfang sett i høve til tidlegare læreplanperiodar, men i høve til kva for sider av faget som blir realisert og med tanke på kva for status faget har i form av konkret tilrettelegging av rom og utstyr. Dette skal me sjå nærare på seinare i rapporten.

2.4 Organiseringsformer - ytre og indre

Spørsmål om kva for organiseringsformer som blir nytta for musikkfaget spenner frå spørsmål om korleis faget blir fordelt og organisert timeplanmessig til om det er utarbeidd lokale læreplanar i faget (ytre organisering), og til spørsmål om bruk av prøver, tverrfagleg arbeid, framsyningar m.m. (indre organisering). Spørsmåla knytt til ytre organisering var utforma som 13 utsegner respondentane skulle kryssa av med ’stemmer’ (=1), ’stemmer av og til’ (=2), ’stemmer som oftest’ (=3), og ’stemmer’ (=4). Funna knytt til dei 13 utsegnene er vist i figuren nedanfor for 1.-4.steget og 5.-7.steget kvar for seg.



Figur 6: Organiseringsformer på 1.-4. og 5.-7. steg. Skala: 1=Stemmer ikke, 2=Stemmer av og til, 3=Stemmer oftest, 4=Stemmer.

Ein inspeksjon av datamaterialet syner at undervisning i hovudsak er organisert på ”tradisjonelt vis” i form av timar kvar veke, av ein lærar til heile klassar og at lærarane i hovudsak arbeider individuelt med førebuing og tilrettelegging av faget. Det er i tillegg nokså stort samsvar i denne praksisen mellom dei to hovudstega, men med ein liten tendens til mindre einelæraransvar på 1- 4 steget. Den største skilnaden mellom hovudstega synes å vera knytt til ”utvikling av lokal læreplan” som i vesentleg større grad førekjem på 5.-7.steget.

Det kan elles vera grunn til å merka seg at undervising sjeldan blir tilbydd til elevgrupper på tvers av klassar og/eller klassetrinn, at musikk lærarane berre sjeldan eller av og til arbeider i team, og at musikkundervisinga berre av og til er strukturert som kurs. Det siste er litt meir vanleg på 5.-7.steget enn på 1.-4.

Vurdering av ytre organisering

Også denne delen av undersøkinga stadfester inntrykket av den einsame musikk læraren, eller klasselæraren som har musikk, med jamn undervising frå veke til veke, og stort sett med eineansvar for kva som skal gå føre seg. Det er påfallande at det er såpass stor skilnad mellom 1-4 og 5.-7. stega når det gjeld utvikling av ein lokal læreplan for musikkundervising. På 1-4 er 'gjennomsnitt' så låg som 1,9 (2= stemmer av og til) mot 2,8 (3= stemmer som oftast) for dette spørsmålet. Rett nok er tida til musikkundervising vesentleg større på 5.-7.steget, men dette skulle ikkje frita skulen og lærarane for å ha utarbeidd ein lokal plan for innhald, organisering og progresjon i musikkfaget. Utan ein slik plan er det stor fare for at faget blir ei rekkje av usamanhengande aktiviteter der metode og "cosy arts" (Bamford, 2012) -preget blir det som er mest iaugefallande. Denne 'faglege' biten av musikkfaget synes å vera noko betre ivareteken på 5.-7.steget, noko me m.a. kan sjå av 'gjennomsnitt' på svara på utsagnet '*Musikkundervisingen er strukturert innholdsmessig som kurs i ulike ferdigheter og emner i musikkfaget*'. Her er talet for 5.-7.steget 2,45, mens det er 2,0 for 1.-4.steget. Som 'gjennomsnitt' viser er dette uttrykk for signifikante skilnader i funn for dei to stega.

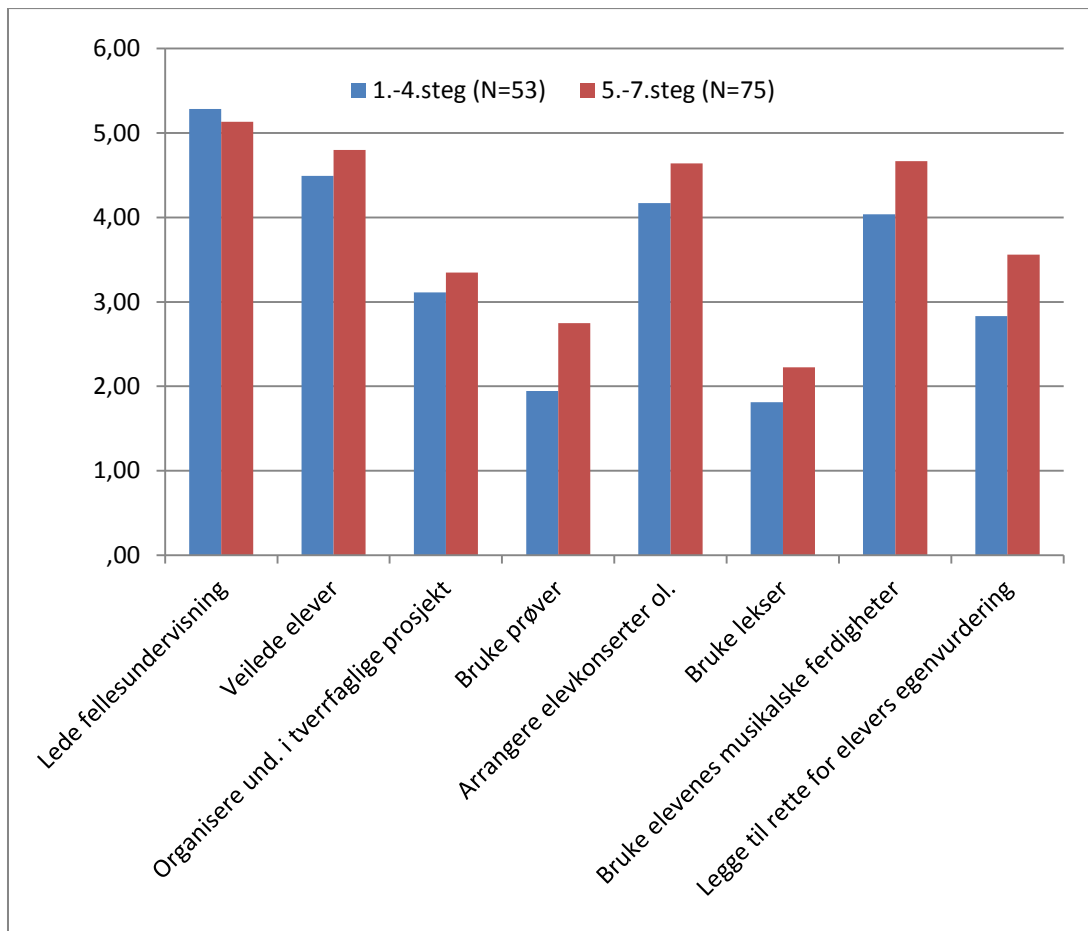
2.4.1 Spørsmål knytte til "indre organisering i faget"

Svaralternativa på spørsmåla om det me her har kalla 'indre organisering' vart utforma som ein 6 delt Likert-skala der informantane kunne kryssa av for "ikke vektlagt" (=1) til 'svært mye vektlagt' (=6). Variablane me bad om svar på var som følgjer:

'Lede fellesundervising; Veilede elever; Organisere undervisingen i tverrfaglige prosjekt; Bruke prøver; Arrangere elevkonserter og forestillinger; Bruke lekser; Bruke elevenes bakgrunnskunnskap og musikalske ferdigheter; og 'Legge til rette for at elever får drive egenrevisning'.

Desse sidene ved musikkundervisinga har me omtalt som 'indre organisering' fordi dei seier

noko om korleis læraren organiserer arbeidet *innanfor* rammene av faget, både med tanke på leiing og rettleiing av elevane, og kva for tiltak og verkemiddel ein tek i bruk for driva det indre arbeidet i skolefaget.



Figur 7: Læraren si vektlegging i eiga undervisning på steg 1-4 og 5-7. Skala: 1=Ikkje vektlagt, 2= Svært lite vektlagt, 3=Lite vektlagt, 4=Noko vektlagt, 5=Mykje vektlagt, 6=Svært mykje vektlagt.

Figuren ovanfor viser at lærarane brukar og legg stor vekt på leiing av fellesundervisning i faget. Det er ikkje eit uventa funn, særleg med tanke på at songdelen av faget synes å ha ein viktig plass. Funnt i denne delen stadfester at faget ikkje i særleg grad blir organisert i form av tverrfaglege prosjekt då dette er lite vektlagt på begge hovudstega med ein snittverdi på ca. 3.0. Unntaket synes å vera bruken av elevkonserter og framсыningar som er mykje vektlagt på begge hovudtrinna. Det er elles grunn å leggja merke til at både bruk av lekser og bruk av prøvar er svært lite vektlagt på 1.-4.steget.

Det er nokre klare skilnader mellom dei to hovudstega når det gjeld 'indre organisering'. Dei største skilnadene finn me på variablane knytte til bruk av prøver, bruk av elevane sin bakgrunnskunnskap og musikalske dugleikar, og bruk av elevars eigenvurdering. Alle desse variablane er sterkare vektlagde på 5.-7.steget.

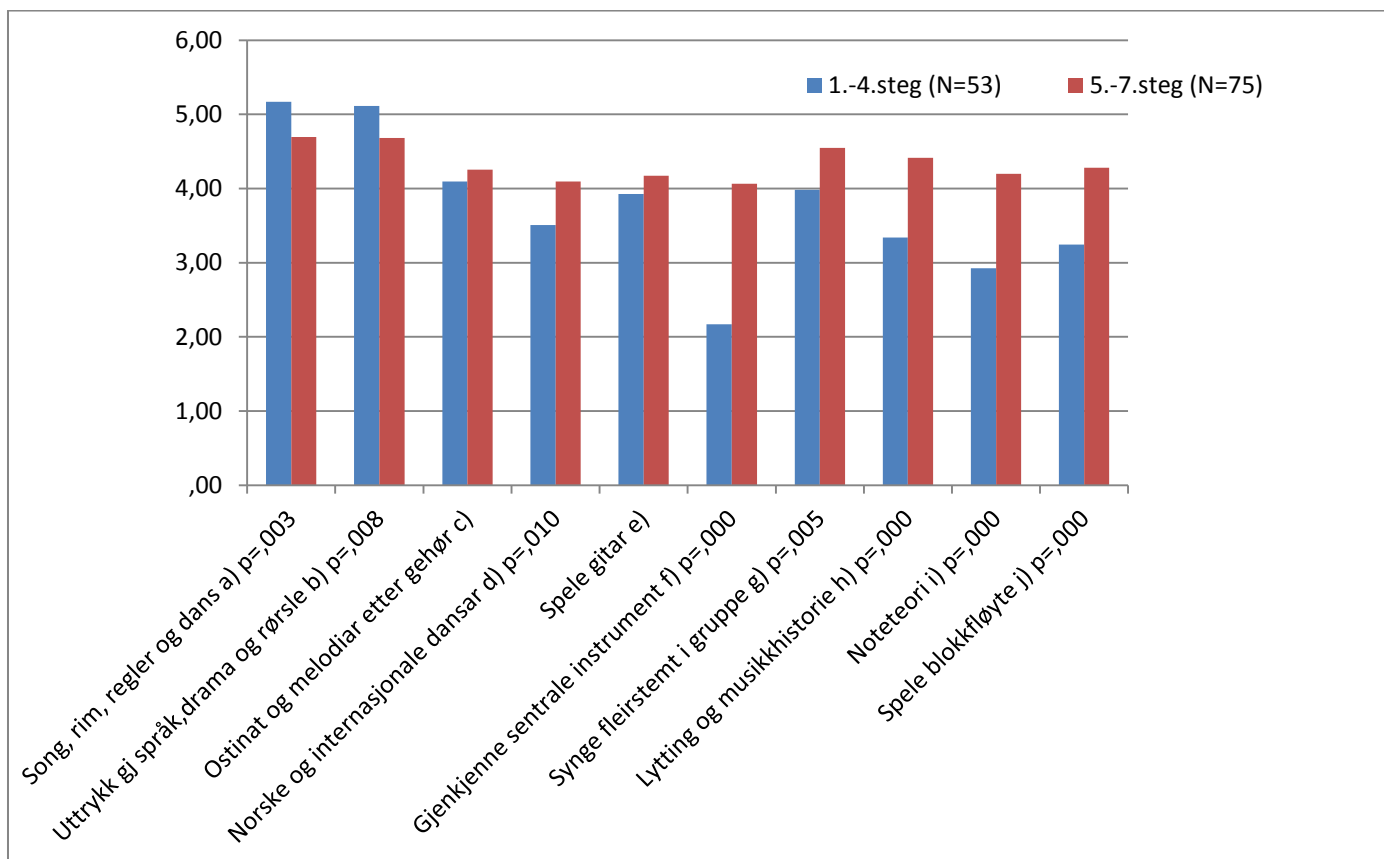
2.5 Innhald, aktivitetar og arbeidsformer i faget

Musikkfaget i grunnskulen er beskrive innanfor dei tre hovudemna lytting, musisering og komponering. Kvar hovudemne og dei tilhøyrande kompetansemåla reflekterer denne hovudinndelinga og utgjer det ein vanlegvis vil kalla 'innhaldet' i faget. Utforminga av spørsmåla til lærarane for denne delen av undersøkinga vart likevel litt av ei utfordring for forskargruppa. Korleis skulle me få konkretisert faget tilstrekkeleg slik at det vart forståeleg i skjemaet, og korleis skulle me dekkja behovet for å skilja mellom teoretiske emne, praktiske aktivitetar og arbeidsformer i faget? I tillegg kom vurderingane knytt til vår kjennskap til læreplanen, det fagdidaktiske feltet og til vår kunnskap og erfaring frå klasserommet.

Me valde ei utforming der me i hovudsak bygde spørsmåla på formuleringane i kompetansemåla på 2, 4, og 7 trinnet, men med nokre tillegg som me var nokså sikre på at lærarar på barnesteget hadde som del av lærarpraksisen sin, t.d. spørsmål om blokkfløyte, gitar og noteteori. Denne spørsmålsgruppa kalla me 'innhald og aktivitetar' for å tydeleggjera det sterke aktivitetspreget til faget. I tillegg laga me ei spesiell spørsmålsgruppe knytt til improvisasjon, komponering og utforsking som me var særleg interesserte i å få kunnskap om. Denne gruppa refererer i hovudsak tilbake til eit omgrep som har vore sentralt i planverket sidan 1974 planen, nemleg 'skapande aktivitet' og som sidan 1997 planen er tydeleggjort i hovudemnet 'komponering'. Me sette denne spørsmålsgruppa inn i ei ramme der me spør om vektlegginga av slike aktivitetar. For å skilja denne spørsmålsgruppa frå den føregåande kalla me dette for 'arbeidsformer' i faget. I det følgjande vil me handsama desse to spørsmålsgruppene kvar for seg, men sjå dei i samanheng når me knyter samla vurderingar til faget sitt innhald, aktivitetar og arbeidsformer.

2.5.1 Innhald og aktivitetar

I figuren over innhald og aktivitetar nedanfor, Figur 8, er dei ulike variablane gitt eit forkorta namn, t.d. 'innhald og aktivitetar a)'. Også her nytta me ein seksdelt Likert-skala der informantane kunne kryssa av for 'ikkje vektlagt' (=1) til 'svært mykje vektlagt' (= 6).



Figur 8: Musikk lærarar si vektlegging av innhald og aktivitetar på steg 1-4 og 5-7. Skala: 1=Ikkje vektlagt, 2=Svært lite vektlagt, 3=Lite vektlagt, 4=Noko vektlagt, 5=Mykje vektlagt, 6=Svært mykje vektlagt. Signifikante skilnader er indikert med p-verdi.

For å lesa figuren meiningsfullt må difor lesaren referera til opplistinga nedanfor for vita kva a) b) og c) og så bortetter står for.

a) Elevane deltek i leikar med eit variert repertoar av songar, rim, regler, songleikar og dansar
b) Elevane arbeider med å gi uttrykk for opplevingar med musikk gjennom språk, dramatisering, dans og bevegelse
c) Elevane spelar enkle ostinat og melodiar etter gehør

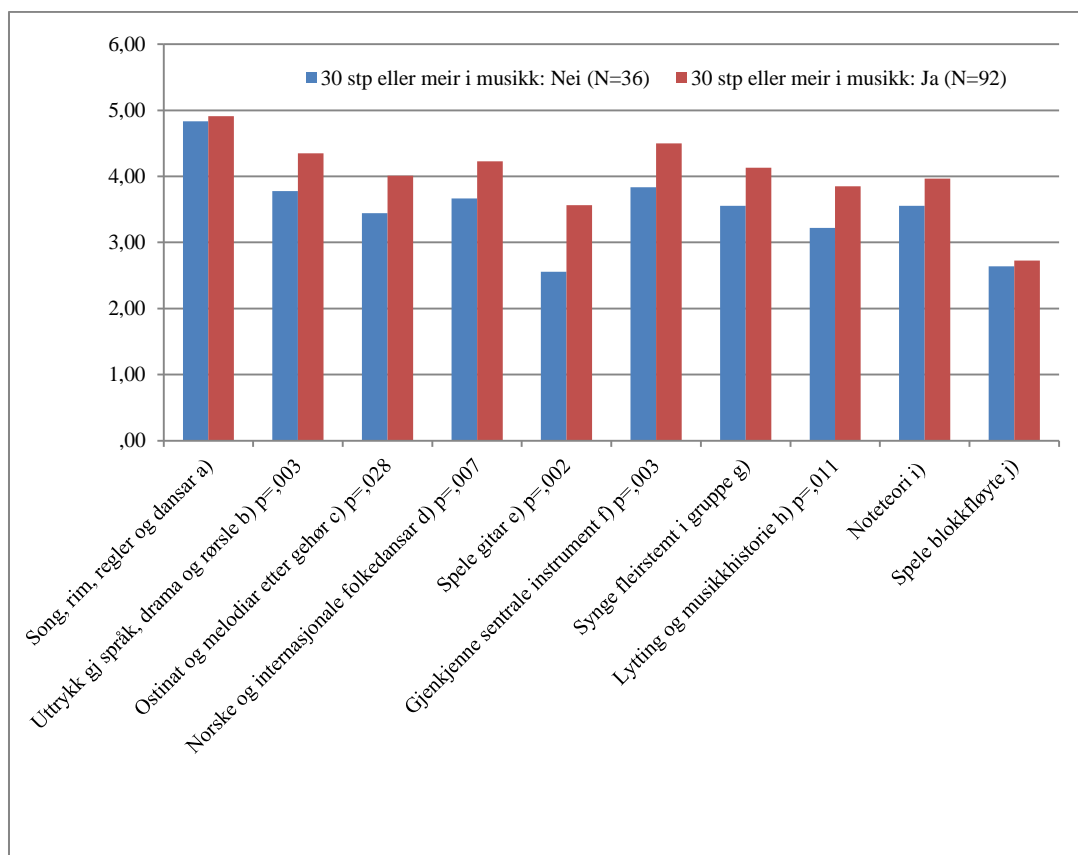
d) Elevane lærer et utval norske og internasjonale folkedansar
e) Elevane lærer å spele gitar
f) Elevane gjenkjenner sentrale blåse-, strenge- og slagverkinstrument
g) Elevane synger fleirstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk
h) Elevane arbeider med å gjenkjenner musikk frå historiske hovudepokar i kunstmusikken
i) Elevane lærer noteteori
j) Elevane lærer å spele blokkfløyte

Tabell 2: Oversikt over variablar for "innhald og aktivitetar i musikkfaget".

Musikklærarane på 1.-4. og 5.-7.steg kan eit stykke på veg synast å ha ein samstemt praksis i form av at nokre aktivitetar vert "mykje" eller "noko vektlagt" på begge hovudtrinn. Dette gjeld a) 'leikar med eit variert repertoar av songar, rim, regler, songleikar og dansar', som er mykje vektlagt, b) 'uttrykk for opplevingar med musikk gjennom språk, dramatisering, dans og bevegelse' som er noko vektlagt, og d) 'lærer et utval norske og internasjonale folkedansar' som også er noko vektlagt.

Me finn signifikante skilnader mellom dei to hovudstega når det gjeld dei andre variablane. Størst skilnad finn me for dei fire variablane e) "lærer å spille gitar", f) "gjenkjenner musikk frå historiske hovudepokar i kunstmusikken", g) "synger fleirstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk" og i) "Elevane lærer noteteori". På 5.-7.steget varierer desse aktivitetane frå noko (4) til mykje (5) vektlagt, mens tilsvarande på hovudsteg 1-4 varierer frå svært lite vektlagt (gitar, 2,07) til lite vektlagt (notearbeid, 3,2). Arbeid med aktivitet f) "gjenkjenning av sentrale instrument" er vektlagt på begge hovudsteg, men meir på 5-7 enn på 1-4 (4,0 mot 4,5). Blokkfløyte er lite vektlagt på begge trinn i vårt materiale, men finst med eit omfang med ein gjennomsnittskår på 2,25 (1-4) og 2,9 (5-7). Det er også verdt å ta med at aktivitet d) "spiller enkle ostinater og melodier etter gehør" er noko vektlagt på 5-7 (snitt 4,05) og noko mindre vektlagt på 1-4 (snitt 3, 5).

I analysen av svara har me også sett på om utdanningsdjupne i musikkfaget samla sett for heilt barnesteget kan sjå ut til å påverka lærarane si vektlegging av innhald og aktivitetar. Her har me berre samanlikna gruppene etter om dei har meir eller mindre enn 30sp i faget og difor ikkje skilt mellom 1.-4. og 5.-7. stega. Me har difor eit betre statistikkgrunnlag å vurdere ut frå i denne analysen der N= 92 for dei med 30 stp eller meir og N= 36 for dei med mindre enn 30 stp. Variablane me har sett på er dei same som me har gjort greie for tidlegare i dette avsnittet, a) til j):



Figur 9: Musikk lærarar si vektlegging av innhald og aktivitetar etter meir eller mindre enn 30 stp utdanning i musikk. Skala: 1=Ikkje vektlagt, 2=Svært lite vektlagt, 3=Lite vektlagt, 4=Noko vektlagt, 5=Mykje vektlagt, 6=Svært mykje vektlagt. Signifikante skilnader er indikert med p-verdi.

Analysen viser at lærarar med meir utdanning samla sett legg gjennomgåande større vekt på alle emne og aktivitetar i musikkfaget enn lærarar med mindre enn 30 stp i faget. Men skilnadane er ikkje signifikante for meir enn 3 av dei 10 variablane me har spurt om. Størst er skilnaden for variabel b) og e) $p=,002$, og variabel f) $p=,003$, mens for dei andre variablane kan me ikkje påvisa signifikante effektar av utdanningsdjupne i denne undersøkinga. Dersom me igjen ser på Tabell 2 ovanfor, kan me difor berre snakka om signifikant effekt av utdanningsdjupne for ”elevane arbeider med å gi uttrykk for opplevingar med musikk gjennom språk, dramatisering, dans og bevegelse”, ”elevane lærer eit utval norske og internasjonale folkedansar”, og ”elevane lærer å spele gitar”.

Samla sett viser analysen vår at signifikante skilnader mellom 1.-4.steget og 5.-7.steget er større enn når me ser på korrelasjonar mellom ulike faktorar og heile lærargruppa. Dette er t.d. tydeleg når det gjeld korrelasjon mellom desse to lærargruppene med tanke på vektlegging av emne og aktivitetar.. Dette er i og for seg ikkje eit overraskande funn. Musikkfaget har monaleg større plass på 5.-7.steget enn på 1-4 og aktivitetane her er difor forventa både å vera fleire og med meir fagleg djupne slik det er beskrive i kompetansemåla.

Likevel er det kanskje litt overraskande at det ikkje er signifikante skilnader for blokkfløyte mellom dei to hovudstega, sjølv om denne aktiviteten er lite vektlagt, og at arbeid med songar, rim, regler, songleikar og dansar står såpass sterkt på begge hovudstega.

Elles er det signifikante skilnadar på alle dei andre variablane og den generelle tendensen er at lærarar på 5.-7.steget vektlegg innhald og aktivitetar b-j i større grad enn 1-4 lærarane. Når det gjeld innhald og aktivitetar a-b er gjennomsnittet høgare for 1-4 enn for 5-7. (sjå Figur 8)

Når me ikkje finn klare signifikante skilnader når me korrelerer vektlegging av aktivitetar/emne mot utdanningsdjupne for heile informantgruppa, kan dette ha ei statistisk forklaring, t.d. lite utval. Men det kan også forklarast av at det norske musikkfaget har funne ei form og eit innhald som legg vekt på det tradisjonelle i form av song og leik, og der nye og meir krevjande aktivitetar som samspel og komponering ennå ikkje har funne sin plass. Andre undersøkingar av det norske musikkfaget, t.d. Johansen (2003) og Espeland & Grønsdal (2009) kan tyde på at ei slik forklaring også kan vera relevant her.

2.5.2 Skapande arbeidsformer i musikkfaget

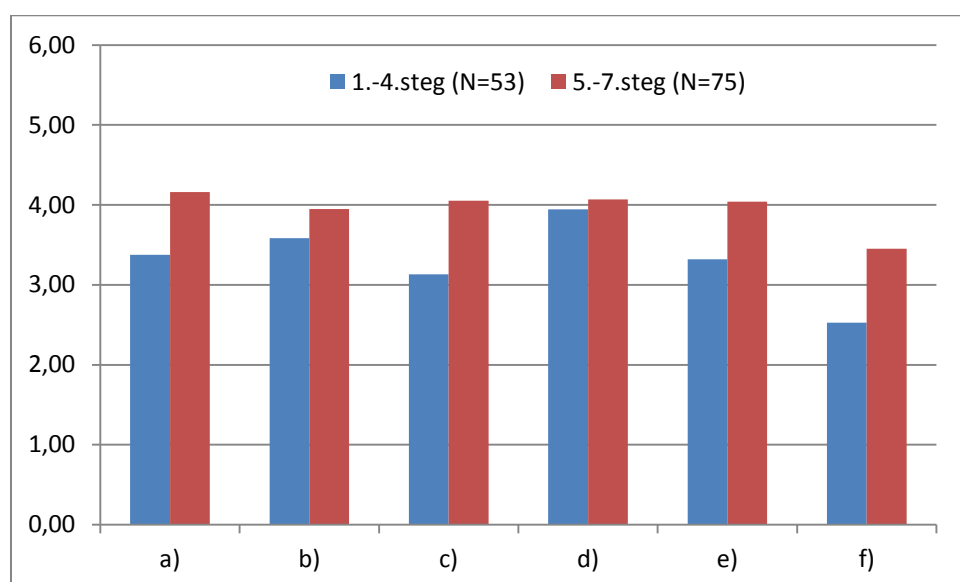
Denne spørsmålsgruppa tok utgangspunkt i læreplanen sitt hovudemne «komponering» og kompetansemåla knytt til det. Spørsmåla kan difor sjåast på som eit konsentrat av formuleringane knytt til dette hovudemnet på 2., 4. og 7. steg. Også her bad me lærarane kryssa av for vektlegging på ein sekstdelt Likert-skala. Me konkretiserte følgjande skapande arbeidsformer:

a) Elevene improviserer enkle stemmer og rytmer etter gehør
b) Elevene utforsker ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse
c) Elevene komponerer melodier og lydillustrasjoner til tekster og lager egne tekster til musikk

d) Elevene improviserer dans og bevegelse
e) Elevene lager egne komposisjoner
f) Elevene bruker grafisk notasjon til å lage skisser av komposisjonene

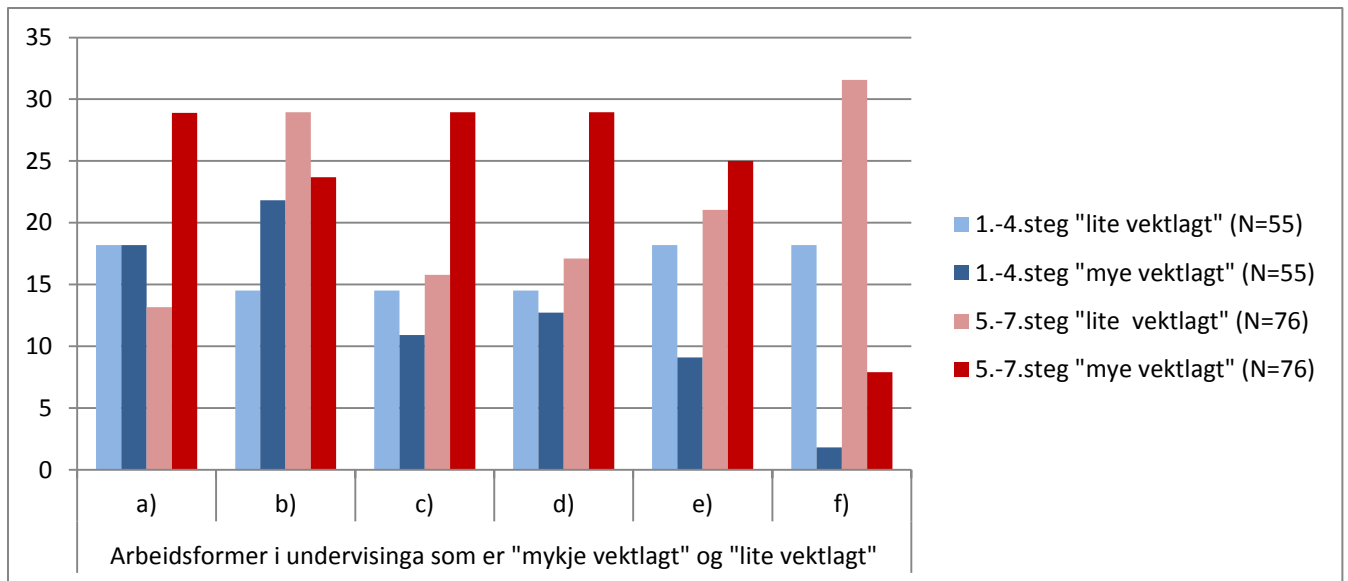
Tabell 3: Oversikt over variablar for "skapande arbeidsformer i musikkfaget".

Spørsmålet me stiller i denne samanhengen er om skapande arbeidsformer vert vektlagt ulikt på dei to hovudstega. I figuren under ser ein gjennomsnittet av lærarane si vektlegging av dei ulike arbeidsformene, delt etter kva steg lærarane underviser på.



Figur 10: Gjennomsnitt av lærarar si vektlegging av skapande arbeidsformer. Skala: 1=Ikkje vektlagt, 2= Svært lite vektlagt, 3=Lite vektlagt, 4=Noko vektlagt, 5=Mykje vektlagt, 6=Svært mykje vektlagt.

I analysen av svara var me særleg på jakt etter å finna kor stor del av informantane våre som brukte slike arbeidsformer i stor grad eller liten grad. I figuren nedanfor har me difor angitt kor mange prosent av informantane våre som har kryssa av for "mykje vektlagt" og "lite vektlagt" for dei ulike skapande arbeidsformene.



Figur 11: Prosent musikk lærarar som har svara "mykje vektlagt" og "lite vektlagt" for arbeidsformer spesifisert i tabellen under:

a) Elevene improviserer enkle stemmer og rytmer etter gehør
b) Elevene utforsker ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse
c) Elevene komponerer melodier og lydillustrasjoner til tekster og lager egne tekster til musikk
d) Elevene improviserer dans og bevegelse
e) Elevene lager egne komposisjoner
f) Elevene bruker grafisk notasjon til å lage skisser av komposisjonene

Tabell 4: Oversikt over variablar for "arbeidsformer i musikkfaget".

Resultatet for analysen syner at det er stor skilnad på vektlegginga av skapande arbeidsformer for lærarane på dei to hovudstega. Bortimot 30 % av 5.-7. lærarane svarar "mykje vektlagt" for tre av dei skapande arbeidsformene; "Elevene improviserer enkle stemmer og rytmar etter gehør"; "Elevene komponerer melodier og lydillustrasjoner til tekster og lager egne tekster til musikk"; "Elevene improviserer dans og bevegelse".

For lærarane på 1.-4. steget er tala for dei same arbeidsformene vesentleg lågare; frå 15% og ned mot 10%. Det er også stor skilnad på dei to hovudstega for "Elevene lager egne komposisjoner" der 25 % av 5-7 lærarane svarar at dei vektlegg dette mykje, mens tilsvarande

tal for 1-4 gruppa er 9 %. Det kan også vera grunn til å merka seg at lærargruppene vektlegg ”Elevene utforsker ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse” omtrent i like stor grad, ca. 23 %, og at alle lærarane arbeider svært lite med bruk av grafisk notasjon knytt til komponering.

Samla sett viser denne delen av analysen vår at signifikante skilnader mellom 1.-4.steget og 5.-7.steget er større enn når me ser på korrelasjonar mellom ulike faktorar og heile lærargruppa. Dette er t.d. tydeleg når det gjeld korrelasjon mellom desse to lærargruppene med tanke på vektlegging av emne og aktivitetar. Dette er i og for seg ikkje eit overraskande funn. Musikkfaget har monaleg større plass på 5.-7.steget enn på 1-4 og aktivitetane her er difor forventa både å vera fleire og med meir fagleg djupne slik det er beskrive i kompetansemåla. Likevel er det kanskje litt overraskande at det ikkje er signifikante skilnader for blokkfløyte mellom dei 2 hovudstega, sjølv om denne aktiviteten er lite vektlagt, og at arbeid med songar, rim, regler, songleikar og dansar står såpass sterkt på begge hovudstega.

Elles er det signifikante skilnadar på alle dei andre variablane og den generelle tendensen er at lærarar på 5.-7.steget vektlegg innhald og aktivitetar b) til j) i større grad enn 1-4 lærarane. Når det gjeld innhald og aktivitetar a) og b) er gjennomsnittet høgare for 1-4 enn for 5-7.

Funna våre for spørsmåla knytt til skapande arbeidsformer er vanskelege å tolka. Her er skilnadane relativt store mellom dei to hovudstega. Det kan forklarast av skilnader i tid til faget og det kan forklarast av at nokre av kompetansemåla på 7.steget for hovudemnet ’komponering’ er meir ’fagleg’ formulert enn for 1.-4.steget. Funnet vårt i spørsmålsgruppa om vektlegging av innhald og aktivitetar om at dette hovudemnet er lite vektlagt i heile lærargruppa, blir nyansert i denne delen av undersøkinga ved at ca. 30 % vektlegg slikt arbeid mykje. Den sikraste tolkinga synes å vera at det er store skilnader mellom skular og lærarar også når det gjeld vektlegging av skapande arbeidsformer. Nokre av lærarane sine tekstsvaer kan tyda på det.

2.6 IKT i musikkfaget

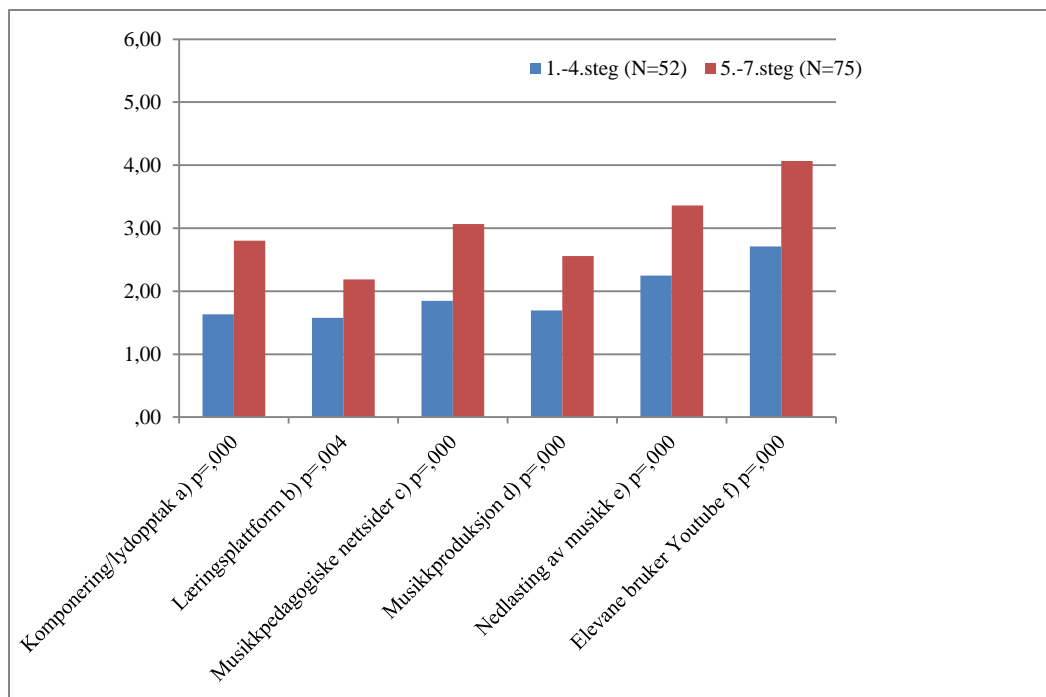
I Kunnskapsløftet vart ’å kunne bruke digitale verktøy’ definert som ein grunnleggjande dugleik i alle fag, også i musikkfaget. I spørjeskjemaet for Skolefagsundersøkelsen 2011 la me difor inn to hovudtypar av spørsmål knytt til bruk av IKT i musikkfaget. Den første gruppa spørsmål dreier seg om kva for IKT baserte musikkaktivitetar lærarane legg til rette

for at elevane kan bruka, og den andre gruppa spørsmål om bruk av spesifikke IKT verktøy i undervisning eller som førebuing til undervisning. I det følgjande skal me sjå på analysar av desse to hovudgruppene spørsmål kvar for seg. I den første spørsmålsgruppa bad me informantane gje opplysningar om bruk på ein 6-delt Likert-skala frå 1= aldri til 6= svært ofte. Variablane var følgjande :

a) Elevene komponerer og gjør lydopptak ved hjelp av digitale verktøy
b) Elevene arbeider med musikkfaget innenfor en læringsplattform (f.eks. Fronter og It's Learning)
c) Elevene arbeider med uavhengige musikkpedagogiske nettressurser (nettsider, spill)
d) Elevene produserer selv musikk basert på bruk av digitale verktøy
e) Elevene bruker og arbeider med musikk lastet ned fra internett
f) Elevene bruker YouTube

Tabell 5: Oversikt over variablar for "IKT i musikkundervisning".

Når det gjeld utval av aktivitetar gjeld det same for desse som me tidlegare har vore inne på; utvalet er gjort både på grunnlag av vår fagdidaktiske kjennskap til musikkfaget og til planverket (LK06). Figuren nedanfor viser korleis analysen slår ut når me samanliknar dei to hovudstega 1-4 og 5-7:



Figur 12: Spørsmål om kor ofte læraren legg til rette for at elevar bruker IKT i musikkundervisninga. Skala: 1=Aldri, 2=Veldig sjelden, 3=Sjelden, 4=Av og til, 5= Ofte, 6= Svært ofte. Signifikante skilnader er indikert med p-verdi.

For det første kan me slå fast at IKT i musikkfaget ikkje er mykje brukt i norsk barneskule. Ingen av aktivitetane det er spurt om kjem over 4 i verdi (av og til) verken på 1.-4.steget eller 5.-7.steget. For 1.-4.steget er bruksnivået gjennomgåande lågare enn for 5.-7. og for dei aller fleste aktivitetane nær "sjeldan" eller "aldri". Bruk av YouTube skil seg ut frå dette bildet der bruken på steg 5-7 er på "av og til" nivå (4) og på steg 1-4 tett opp under "sjeldan" (3).

Årsakene til at det er slik er ikkje lett å lesa ut frå våre data, men tekstsvara for denne spørsmålsgruppa gir nokre hint som det kan vera verdt å ta med, t.d. ei forklaring som legg vekt på tekniske utfordringar:

"For å få Ikt basert undervisning til å fungere er jeg avhengig av å få programvare inn i læringsplattformen. Jeg har prøvd ulike løsninger i flere år, men det strander pga. tekniske problemer. Nå er det en stor omlegging av datasystemet i kommunen, og jeg tror vi kan få programvare nå som kan legges inn i It's Learning." (563-kvinne, 50-59 år, 8 musikktilmar, meir enn 30 sp musikk)

og

”Pga. få pc'er, og dårlig kapasitet på kommunens elevnett, lar ikke dette seg gjennomføre.”(121-mann, 20-29 år, 2 musikktilmar, meir enn 30 sp musikk)

Men det finst også svar som tyder på at einskildpraksisar kan leggja stor vekt på bruk av IKT i musikkfaget og at programbruken kan vera nokså avansert, t.d.

”Musikk og IKT kjøres samlet i bolker om våren, praktisk å ha et samlet fokus på dette da. De komponerer musikk for instrumenter med elever spiller på. De får prøve å spille dette etterpå. De kan lage lydreklame for et produkt. Blir kjent med note notasjonsprogram Finale notepad og AudaCity. Skriver av melodier fra sangboka, inn i et notasjonsprogram.”(580-kvinne, 50-59 år, 12 musikktilmar, meir enn 30 sp i musikk)

Det samla bildet er difor at sjølv om bruken av IKT i musikkfaget på barnesteget gjennomgåande er svært moderat, så kan variasjonen mellom ulike skular og praksisar vera stor. Ut over dette gir ikkje denne spørsmålsgruppa særleg gode svar på kva som går føre seg med omsyn til bruk av IKT i musikkfaget på barnesteget. For å få meir kunnskap om dette har me gjort ein analyse der me skil mellom lærarbruk og elevbruk av IKT og der me spurde av bruk av spesifikke IKT verktøy.

Musikklærarar sin bruk av IKT-verktøy

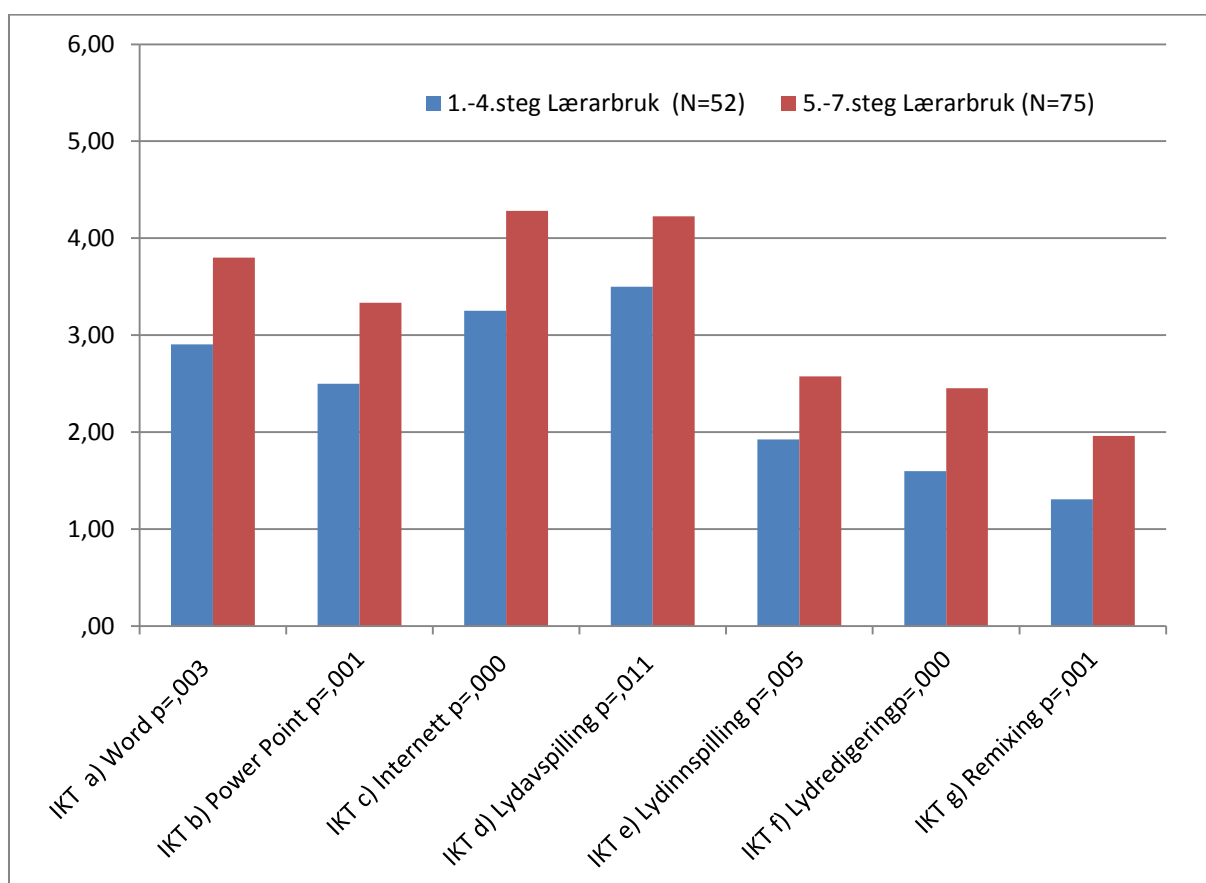
For å finna svar på lærarane sin bruk av spesifikke IKT verktøy gjennomførte me ein ”Independent samples t-test” av svara i datamaterialet der me samanlikna lærargruppene på 1.-4. og 5.-7.stega. For å vera så konkret som råd spurde me om ei rekkje aktivitetar som me vurderte som relevante for lærarar sin bruk av IKT verktøy, t.d. teksthandsaming og lydredigering. For kvar aktivitet spesifiserte me eit verktøy som døme. I Figur 12 nedanfor er resultatet vist for alle aktivitetane me spurde om. Også her kan det sjølvsagt hevdast at det kunne ha vore spurt om fleire eller andre aktivitetar med spesifisering av fleire verktøy eller andre verktøy. Konkretiseringane for denne spørsmålsgruppa er i endå større grad enn for andre spørsmålsgrupper basert på vår fagdidaktiske kunnskap. Det finst ingen konkretiseringar i læreplanen (LK06) på spesifikke verktøy. I beskriving av funn og drøftinga av desse skil me mellom ålmenne IKT verktøy og fagspesifikke verktøy. Ålmenne verktøy er dataprogram som ”Word” og ”PowerPoint” eller læringsplattformer. Fagspesifikke verktøy er verktøy som er utforma for musikk, t.d. ”iTunes” eller ”Jamstudio”. (Vavik m.fl., 2009).

Dei konkrete variablane me spurde om for lærarane sin bruk av IKT verktøy var følgjande:

Lærerbruk IKT verktøy a) Tekstbehandling (f. eks. Word)
Lærerbruk IKT verktøy b) Presentasjon (f. eks. PowerPoint)
Lærerbruk IKT verktøy c) Bruk av internett (f.eks. Firefox, Internet Explorer)
Lærerbruk IKT verktøy d) Lydavspilling (f. eks. Windows Media Player, iTunes, Spotify)
Lærerbruk IKT verktøy e) Lydinnspeiling/opptak på mp3 opptaker
Lærerbruk IKT verktøy f) Lydredigering (for eksempel Audacity)
Lærerbruk IKT verktøy g) Remixing (for eksempel JamStudio / EJay)

Tabell 6: Oversikt over variablane for kor ofte lærarane sjølve bruker og kor ofte dei let elevane bruka ulike IKT-verktøy:

I Figur 13 nedanfor er resultatane vist som gjennomsnittsskår for kvar aktivitet med utgangspunkt i ein seksdelt Likert-skala der 1= aldri og 6= svært ofte.



Figur 5: Spørsmål om kor ofte læraren sjølv brukar ulike typar IKT-verktøy knytt til musikkundervisinga. Skala: 1-Aldri, 2-Veldig sjelden, 3-Sjelden, 4-Av og til, 5- Ofte, 6-Svært ofte.

Eit gjennomgåande funn er at 5-7 gruppa brukar IKT meir enn 1-4 gruppa. Skilnadene er signifikante for alle variablane og størst for ålmenne IKT verktøya som teksthandsaming og bruk av internett. For verktøy brukt til lydavspeling er skilnaden noko mindre. For alle desse tre variablane er bruken relativt høg med ein snittverdi på ca. 4 (av og til). Bruk av verktøy til lydinnspeling, lydredigering og remixing er vesentleg lågare på begge hovudtrinna med snittverdiar frå ca. 2 (sjeldan) for 5.-7.steget og under 2 og 1,5 for 1.-4.steget. Funna viser klart at fagspesifikke verktøy er mindre brukt enn ålmenne verktøy og at bruken på 1.-4.steget er vesentleg lågare enn på 5.-7.steget.

Funna i denne spørsmålsgruppa stadfestar inntrykket av at bruk av IKT-verktøy samla sett er svært beskjeden på barnesteget. Som venta er bruken noko høgare på 5.-7.steget enn på 1.-4. Det er heller ikkje uventa at bruken av ålmenne verktøy som Word og PowerPoint er vesentleg høgare enn bruken av fagspesifikke verktøy. Samanhalde med andre funn i denne undersøkinga stadfestar det vurderinga av at me på barnesteget har eit ”reduisert” musikkfag med eit sterkt klasselærarpreg der det fagspesifikke også når det gjeld IKT-verktøy har liten plass. Dette er særleg påfallande for 1.-4.steget og ikkje uventa, men det er også eit klart trekk for 5.-7.steget.

2.7 Oppfattingar og fagsyn

I denne delen av undersøkinga søkte me informasjon om informantane sine meiningar om ulike sider ved musikkfaget. Me har kalla dette ”oppfatningar og fagsyn”. For å få tak i meiningane deira formulerte me 11 utsegner som me bad lærarane reagere på i form av avkryssing på ein 6 delt Likert-skala frå ”svært ueinig” = 1 til ”svært einig” = 6. Utsegnene dreier seg til dels om synspunkt på musikkfaget generelt og dels om spesifikke sider ved faget. Nokre av utsegnene er gjorde litt provokatoriske med sikte på å få fram klare standpunkt. Andre utsegn dreier seg om spørsmål som har vore oppe i debattar om musikkfaget eller som er ein tilbakevendande del av den fagdidaktiske diskursen i faget. Nokre av utsegnene er formulerte negativt og nokre er formulerte positivt.

Utsegnene er:

Nr	Utsegner	Einig %	Ueinig %
1	Musikk på barnetrinnet bør i hovudsak dreie seg om sang	23	77
2	Elevene trenger ikke forstå musikkteori, bare de kan synge og spille	22	78
3	Å være god i musikk betyr å kunne spille et instrument	13 (kun litt einig)	87
4	Skapende arbeid i musikkfaget er vanskelig på barnetrinnet	32 (ingen svært einig)	68
5	Bruk av IKT stjeler masse tid som kan brukes til nyttigere formål	24	76
6	Bruk av IKT i musikkundervisningen gjør musikalsk aktivitet mulig for flere elever enn uten bruk av IKT	62	38
7	Tilstrekkelig utstyr (instrumenter, læremidler etc.) er den viktigste faktoren for kvalitet i barnetrinnets musikkundervisning	63	37
8	Grupperom er helt avgjørende for å drive med skapende virksomhet	65	35
9	Musikkfaget må spille sammen med kunst- og kulturlivet utenfor skolen	60	40
10	Fokus på systematisk vurdering av enkeltelevers arbeid i musikkfaget styrker elevenes læring	70	30
11	Samspill bør være den viktigste aktiviteten i musikkfaget	59	41

Tabell 7: Oversikt over utsegner musikk lærarane vart bedne om å ta stilling til, samt ei todelte oppsummering av kor mange prosent som var einige/ueinige i desse.

Tabell 7 over viser fordeling ut frå ei todeling av alle svara: dei som har sagt seg svært ueinig, ueinig eller litt ueinig *versus* dei som er litt einig, einig eller svært ueinig. Her er det ikkje skilt mellom klasstrinnsval. I kommentarane nyanserer me tolkinga litt basert på ei meir detaljert kjennskap til svara enn det som går fram av tabellen.

Samla sett meiner eit stort fleirtal at musikkundervisning er meir enn song (77 %). Det er likevel grunn til å merka seg at så mykje som 23 % av svara samtykker i at musikkfaget i hovudsak bør dreia seg om song (utsegn 1). Rett nok er dei fleste av desse svara kryssa av som ”litt einig”, men det viser at songen framleis står sterkt i den norske barneskulen. Svaret kan også henga saman med at informantgruppa i hovudsak er klasseromslærarar med allmennlærerutdanning. Det er også eit stort fleirtal (78 %) som meiner at elevane ikkje treng

”å forstå musikkteori, bare de kan synge og spille”(utsegn 2). Dette styrkjer andre funn i denne undersøkinga i retning av at det praktiske og aktivitetsorienterte musikkfaget står sterkt på barnetrinnet. Dette fagsynet blir nyansert litt ved at det er 42 % som er ueinig i at ”samspel bør vera den viktigaste aktiviteten i musikkfaget” (utsegn 11), og ved at ein kan vera god i musikk utan å kunne spele eit instrument.

Andre funn i andre delar av denne undersøkinga, t.d. lærarane sine problem med å leggja til rette for komponering blir også nyansert ved at heile 68 % av informantane er ueinige i at ”skapende arbeid i musikkfaget er vanskelig på barnetrinnet”. Det er også eit markert fleirtal som meiner at tilgang på grupperom og utstyr er viktig for å driva skapande arbeid og for kvalitet i undervisninga. Lærarane stadfester også stort sett eit positivt syn på IKT i musikkundervisninga, men når me samanliknar desse svara med svara på spørsmåla om kva aktivitet lærarar brukar eller legg til rette for i undervisninga, ser me at IKT i stor grad er knytt til bruk av YouTube og anna avspeling av musikk frå nettet. Det kan også vera grunn til å merka seg at lærarane ikkje er eintydig positive til samspel med kunst og kulturlivet utanom skulen (40 % ueining), sjølv om ei finlesing av svara gir ei overvekt på ”litt ueinig” blant dei negative her. Og endeleg; svara viser at lærarane meiner ”fokus på systematisk vurdering av enkeltelevers arbeid i musikkfaget styrker elevenes læring”.

Me har valt å ikkje detaljera funna våre med samanlikning av dei to hovudtrinna 1-4 og 5-7 i denne delen av undersøkinga. Men analysen har me gjort. Den viser små skilnader, t.d. ved at det er fleire informantar på hovudsteg 1-4 som meiner at song er viktigaste aktiviteten i musikk, medan det er fleire lærarar på 5-7 som meiner at bruk av IKT fremjar aktiviteten for alle og at vurdering av enkeltelevar er viktig. Dette er skilnader som er nokså naturlege gitt den skilnaden i rammevilkår faget har på dei to hovudstega.

Samla sett gir denne delen av undersøkinga eit inntrykk av positive haldningar til eit praktisk og aktivitetsorientert musikkfag der ingen av musikkfaget sine hovudområde vert sett på som umogelege å realisera, sjølv om skapande arbeid blir sett på som utfordrande. Samanhalde med andre delar av undersøkinga stadfester det inntrykket vårt om at det ikkje er haldningane til faget som kan vera til hinder for god praksis, men heller utstyr og rom og kunnskap og erfaring med å arbeida med nyare sider ved faget.

3.0 Oppsummerande drøfting

Denne undersøkinga er ei av svært få undersøkingar om tilstanden til det norske musikkfaget. Me har ikkje andre nasjonale undersøkingar som gir oss data om musikkfaget med spørsmål til praktiserande lærarar, der konkretisering av fagdidaktiske spørsmål er sett i forhold til eigenpraksis og skulepraksis og deira vurderingar av faget. Slik sett kan undersøkinga oppfattast som ei temperaturmåling på faget som gir eit visst grunnlag for å seia noko om tilstanden sett i forhold til beskrivinga i gjeldande læreplan. I denne oppsummerande drøftinga vil me difor sjå på funna i undersøkinga ut frå eit meir overordna perspektiv der det fagdidaktiske blir sett i samanheng med andre spørsmål. Hovudspørsmålet me stiller er difor om i kva grad praktiseringa av faget slik det blir rapportert av denne informantgruppa kan vurderast som ei forventet realisering av faget slik det er beskrevet for det norske barnesteget.

Kompetansemåla i faget

For musikkfaget er det formulert kompetansemål på 2., 4, og 7. på barnesteget.

Kompetansemåla er som før sagt knytte til hovudområda musisere, lytte, og komponere. I det følgjande vil me samanhalda våre funn og inntrykk frå denne undersøkinga med ei vurdering av kva som kan forventast i form av ei rimeleg realisering av læreplanen for dei ulike hovudområda. For hovudsteg 1- 4 omfattar kompetansemåla for musiseringsemnet for 2.steget i hovudsak bruk, imitering og improvisering og framføringar av rytmar, melodiar, songar, leikar og dansar med vekt på variasjon og bruk av gehør. På 4.steget er dette utvida til meir spesifiserte fagkrav som jamn puls, spel av ostinat og melodiar, ulike sjangrar, intonasjon, og eit bestemt utval av dansar. På 7.steget er kompetansemåla i langt større grad prega av musikkfaglege element, slik som oppfatting og medviten bruk av dynamikk, tempo, harmonikk, einstemt og fleirstemt song med vekt på intonasjon, klang og uttrykk, spel av akkompagnement, framføring av eigenkomponert musikk i framføring med meir.

Kompetansemåla for hovudemnet ”komponering” har ein liknande progresjon der måla på 2. steget er formulerte som å læra å setja saman ulike musikalske grunnelement. I kompetansemålet for 4.steget er progresjonen knytt opp til eksperimentering, komponering og improvisering, mens det for måla på 7.steget dreier seg om meir fagspesifikk improvisering og komponering, å gje uttrykk for eigne idear, og laga eigne komposisjonar med og utan hjelp av digitale verktøy. Rørsle og dans er integrert på alle nivå.

Kompetansemåla for hovudemnet ”lytte” er dei mest talrike og omfattande av alle hovudemna. Progresjonen går frå samtalar om assosiasjonar musikk kan gje og aktivitetar der elevane får gje uttrykk for eigne opplevingar til større grad av gjenkjenning og namngjeving av ulike sider ved spesielle former for musikk. Vidare er målet med lytting å oppnå ei meir omfattande erfaring med ulike typar musikk som kan gje grunnlag for diskusjonar og drøftingar knytt både til dei kunstnarlege, kommersielle og funksjonelle sidene ved ulike typar musikk.

Samla sett er det vår vurdering at det synes å vera eit relativt sterkt mistilhøve mellom intensjonane i den formelle læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen (Goodland & Ammons, 1979). I tillegg ser me konturane av ein skjult læreplan som ikkje nødvendigvis berre relaterer seg til den formelle læreplanen, men som er eit produkt av den kompetanse og dei rammevilkår barnesteget til ei kvar tid har til rådvelde. Dei største hindera for at den formelle læreplanen vert realisert, ser etter vårt syn ut til å vera knytt til spørsmål om formell utdanning og fagdidaktisk kompetanse. I tillegg ser me klare tendensar til at musikkfaget blir sett på som eit ”krydder og metodefag” som det ikkje blir stilt same krav til som dei såkalla basisfaga som norsk og matematikk. Dette ser me tydelegast i fråveret av nasjonale vurderingsordningar, i lærarane sine haldningar til faget, og i ei oppfatting av at musikkfaget må tilpassa seg dei rammene det får og at dette er til å leva med, sjølv om ting kunne ha vore betre.

Kompetansespørsmålet

Funna knytte til lærarane si sjølvrapportering av eigen praktisk kompetanse var av overraskande positiv art for oss. Det er svært få som samla sett rapporterer om vesentlege vanskar med tilrettelegging av fagaktivitetar i undervisning som krev praktisk kompetanse, rett nok med nokre viktige unntak. Me veit frå andre undersøkingar at utdanningsnivået for praktiserande musikk lærarar på barnesteget er vesentleg lågare enn på ungdomstrinnet (Lagerstrøm 2007, Espeland, Allers, Carlsen og Kalsnes, 2009) og at svært mange underviser i musikk utan anna fagleg utdanning enn den dei hadde i si eiga grunnskuletid. Me veit også at hovudmodellen for undervisning på barnesteget er klasseromslæraren som har mange fag i eigen klasse og at dette også i hovudsak gjeld den som underviser i faget musikk. Det er mange funn i denne undersøkinga som stadfestar ei slik oppfatting, m.a. at musikkundervisninga på barnesteget i hovudsak går føre seg i klassen sitt eige klasserom, særleg på hovudsteg 1-4, og i langt mindre grad i eit dedikert musikkrom.

Det er uråd for oss å seia noko sikkert om *kvaliteten* på den undervisninga som finn stad, og me kan heller ikkje påstå at sjølvrapporteringa til lærarane gir eit feil bilde av situasjonen for faget og kva som konkret går føre seg. Men me kan seia noko om korleis lærarane opplever den praksisen dei står i. I dette biletet er det ikkje unaturleg at rapporteringa blir positiv sett i forhold til eigen kompetanse. Svært mange i informantgruppa har musikkundervisning som del av kvardagen sin og dei meistrar det på sitt nivå og med den kvalitet som dei til ei kvar tid er i stand til. Men når lærarane rapporterer større vanskar med dei to hovudområda ”komponering” og ”muisering”, i tillegg til arbeid med ”dans”, er dette eit teikn på at det er den meir ”faglege” og nyare delen av faget, som komponering, muisering og dans, som blir opplevd som vanskelegare enn meir tradisjonelle emne som ”lytting” og ”song”. Slik sett kan ein spekulera på om utvidinga av det gamle songfaget til det moderne musikkfaget anno 2010 ennå ikkje er heilt fullført for alle delar av barnesteget (Bjørnstad & Espeland, 2009).

Eit redusert musikkfag?

Det norske musikkfaget vart etablert i 1960 med ei kraftig utviding av det gamle songfaget. Nye faglege og fagdidaktiske utvidingar har følgd læreplanreformene, med innføringa av den skapande dimensjonen i 1974-planen og med utvidingar fram til L97, som etablerte hovudområda lytting, muisering, komponering, og dans. I LK06 er det framleis dette praktiske og aktivitetsorienterte faget som ligg til grunn, sjølv om dansemnet i LK06 er integrert i dei andre hovudemna.

Inntrykket av at faget er eit klasseromsfag heller enn eit spesialromsfag, er gjennomgåande og tydeleg i denne undersøkinga. Det er difor ikkje urimeleg å forventa at faget dermed blir prega av ei slik rolle, t.d. ved at det i større grad enn det er tilsikta i læreplanverket, blir eit songfag og eit fag som får preg av å vera eit metodefag. Funn i kapittel 1, fellesdelen, av denne rapporten konkluderer med at lærarane si haldninga til musikkfaget er svært positiv, også til å bruka faget som metode, men at graden av slik bruk er relativt låg. Men det kan også forklarast av at det norske musikkfaget har funne ei form og eit innhald som legg vekt på det tradisjonelle i form av song og leik, der nye og meir krevjande aktivitetar som samspel, muisering og komponering ennå ikkje har funne sin plass på barnesteget. Andre undersøkingar av det norske musikkfaget, t.d. Johansen (2003) og Espeland & Grønsdal (2009) kan tyda på at ei slik forklaring også kan vera relevant her. Sjølv om dans ikkje lenger er eit eige hovudemne i musikk, er dans og rørsle ein viktig del av faget som gir heilt spesielle utfordringar i ein klasseromskontekst.

Det totale biletet av faget kan difor sjå ut som at me på barnesteget snakkar om *eit redusert musikkfag*, ikkje nødvendigvis i timeomfang sett i høve til tidlegare læreplanperiodar, men i høve til kva for sider av faget som blir realisert på barnesteget, og i høve til kva for status faget har i form av konkret og positiv tilrettelegging av rom og utstyr for dei kompetansemåla som me finn på 2., 4. og 7.steg. Vårt funn om at lokale læreplanar i stor grad manglar på 1.-4.steget styrker inntrykket av eit redusert musikkfag. Dermed er det stor fare for at faget blir ei rekkje av usamanhengande aktivitetar, der metodesida og ”cosy arts” (Bamford, 2012) haldninga blir det som får mest tyngde.

Skilnader mellom hovudstega

Musikkfaget har monaleg større plass på 5.-7.steget enn på steget 1-4 og aktivitetane her er difor forventa både å vera fleire og med meir fagleg djupne slik det er skildra i kompetansemåla. Me finn fleire slike klare og signifikante skilnader, særleg for meir faglege aktivitetar knytt til hovudemna for komponering og musisering. Den generelle tendensen er at lærarar på 5.-7.steg vektlegg slike aktivitetar i større grad enn 1-4 lærarane, og i følgje våre analysar kan utdanningsdjupne vera ei viktig forklaring på at det er slik. Skilnader mellom bruk av IKT-verktøy er samla sett noko høgare på 5.-7.steget enn på 1.-4. Samanhalde med andre funn i undersøkinga styrkjer dette vurderinga vår av at me på barnesteget har eit ”reduert” musikkfag med eit sterkt klasselærarpreg, der det fagspesifikke også når det gjeld IKT-verktøy har liten plass. Dette er ikkje uventa, men særleg påfallande for 1.-4.steget, fordi den grunnleggjande dugleiken i å bruka digitale verktøy også gjeld for dette hovudsteget. Liten bruk av IKT-verktøy er også eit klart trekk for 5.-7.steget.

Funna våre for spørsmåla knytt til skapande arbeidsformer er vanskelegare å tolka. Her er skilnadane relativt store mellom dei to hovudstega. Det kan forklarast av skilnader i tilgang på undervisingstid i faget og det kan forklarast av at nokre av kompetansemåla på 5.-7.steget for hovudemnet ’komponering’ er meir fagspesifikt formulerte enn for 1.-4.steget.

Referansar

- Bamford, A. (2011). *Arts and Cultural Education in Norway*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bjørnstad, F.O. & Espeland, M. (2010). Educational progress or stasis on the outskirts of Europe. I Cox, G. & Stevens, R. (Eds.) (2010). *The Origins and Foundations of Music Education. Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling*. London: Continuum.
- Espeland, M. & Grønsdal, I. (2009). Musikk: musikkundervisninga på ungdomstrinnet og bruk av IKT - eit tenleg instrument for heile musikkfaget? I Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., ... Tuset, G.A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi*. (HSH rapport 2010/1).
- Espeland, M., Allers, T-H., Carlsen, K., Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og Lærerutdanning* (HSH-rapport 2011/1). Hentet fra: http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_16239
- Goodlad, J.I. & Ammons, M.P. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: en intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. (NMH Publikasjon 2003:2). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Lagerstrøm, B.O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen: hovedresultater 2005/2006*. (SSB Rapport 2007/21)
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., ... Tuset, G.A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi*. (HSH rapport 2010/1).

Tabell-liste

Tabell 1: Tal på år lærarane har undervist i grunnskulen

Tabell 2: Oversikt over variablar for "innhald og aktivitetar i musikkfaget"

Tabell 3: Oversikt over variablar for "skapande arbeidsformer i musikkfaget"

Tabell 4: Oversikt over variablar for "arbeidsformer i musikkfaget"

Tabell 5: Oversikt over variablar for "IKT i musikkundervisinga"

Tabell 6: Oversikt over variablane for kor ofte lærarane sjølve bruker og kor ofte dei let elevane bruka ulike IKT-verktøy:

Tabell 7: Oversikt over utsegner musikk lærarane vart bedne om å ta stilling til, samt ei todelt oppsummering av kor mange prosent som var einige/ueinige i desse.

Figurliste

Figur 1: Tal på undervisningstimar per veke for 1.-4. og 5.-7. steg.

Figur 2: Vurdering av eigen praktiske kompetanse delt i steg 1-4 og 5-7. Skala: 1=Kan ikke gjennomføre, 2=svært store vansker, 3=Store vansker, 4= En del vansker, 5= Litt vansker, 6= Ingen vansker.

Figur 3: Vurdering av eigen praktiske kompetanse delt etter utdanningsdjupne. Skala: 1=Kan ikke gjennomføre, 2=svært store vansker, 3=Store vansker, 4= En del vansker, 5= Litt vansker, 6= Ingen vansker.

Figur 4: Prosent av lærarar som har svara "ingen vansker" for dei ulike praktiske kompetansane.

Figur 5: Tilgang til utstyr, 1-4 og 5.-7. steg. Skala: 1=ikke tilgang, 2=liten tilgang, 3=tilgang av og til, 4=alltid tilgang.

Figur 6: Organiseringsformer på 1-4 og 5.-7. steg. Skala:1=Stemmer ikke, 2=Stemmer av og til, 3=Stemmer oftest, 4=Stemmer.

Figur 7: Læraren si vektlegging i eiga undervisning på steg 1-4 og 5-7. Skala: 1=Ikkje vektlagt, 2= Svært lite vektlagt, 3=Lite vektlagt, 4=Noko vektlagt, 5=Mykje vektlagt, 6=Svært mykje vektlagt.

Figur 8: Musikk lærarar si vektlegging av innhald og aktivitetar på steg 1-4 og 5-7. Skala: 1=Ikkje vektlagt, 2= Svært lite vektlagt, 3=Lite vektlagt, 4=Noko vektlagt, 5=Mykje vektlagt, 6=Svært mykje vektlagt. Signifikante skilnader er indikert med p-verdi.

Figur 9: Musikk lærarar si vektlegging av innhald og aktivitetar etter meir eller mindre enn 30 sp utdanning i musikk. Skala: 1=Ikkje vektlagt, 2= Svært lite vektlagt, 3=Lite vektlagt, 4=Noko vektlagt, 5=Mykje vektlagt, 6=Svært mykje vektlagt. Signifikante skilnader er indikert med p-verdi.

Figur 10: Gjennomsnitt av lærerar si vektlegging av skapande arbeidsformer. Skala: 1=Ikkje vektlagt, 2= Svært lite vektlagt, 3=Lite vektlagt, 4=Noko vektlagt, 5=Mykje vektlagt, 6=Svært mykje vektlagt.

Figur 11: Prosent musikk lærerar som har svart "mykje vektlagt" og "lite vektlagt" for arbeidsformer spesifisert i tabellen under:

Figur 12: Spørsmål om kor ofte læraren legg til rette for at elevar bruker IKT i musikkundervisinga. Skala: 1=Aldri, 2=Veldig sjelden, 3=Sjelden, 4=Av og til, 5= Ofte, 6= Svært ofte. Signifikante skilnader er indikert med p-verdi.

Figur 13: Spørsmål om kor ofte læraren sjølv brukar/let elevane bruka ulike typar IKT-verktøy knytt til musikkundervisinga. Skala: 1-Aldri, 2-Veldig sjelden, 3-Sjelden, 4=Av og til, 5- Ofte, 6- Svært ofte.



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

Skolefagsundersøkelsen 2011 gir oppdatert kunnskap om ulike sider ved skulefaga kroppsøving, kunst og handverk, mat og helse og musikk slik desse blir praktiserte på barnesteget i den norske grunnskulen.

Innsamlinga av data er gjort gjennom ei nasjonal nettbasert omfattande undersøking retta mot praktiserande lærarar på barnesteget. Rapporten byggjer på ein analyse av 794 svar frå desse lærarane gjennomført av ei tverrfagleg forskargruppe ved Høgskulen Stord/Haugesund og Høgskolen i Bergen. Metodiske spørsmål er gjort greie for og drøfta i første kapitlet i rapporten.

I kapittel 1 *”Metode eller dannelsingsfag? Lærarperspektiv på praktiske og estetiske fag på barnesteget”* blir det fokusert på det som er felles for faga. I kapittel 2 *”Kroppsøving på barnesteget – vektlegging av leik og rørsleglede”* ser ein nærare på læraroppfatningar av kroppsøvingsfaget. Kapittel 3 *”Kunst og handverk i barneskolen – et fag i oppløsning?”* drøftar resultat frå undersøkinga i et faghistorisk perspektiv, og kapittel 4 *”Mat og helse på barnetrinnet – praktisk men ennå ikke kreativt”* peikar på at faget på dette steget først og fremst framstår som et praktisk fag. I det siste kapitlet i rapporten, *”Musikkfaget på barnesteget – eit redusert musikkfag?”*, drøftar forfattarane om et lite fag er blitt ennå mindre gjennom det valet av læringsaktivitetar lærarane synes å leggja opp til.

www.hsh.no

ISBN 978-82-90909-15-9