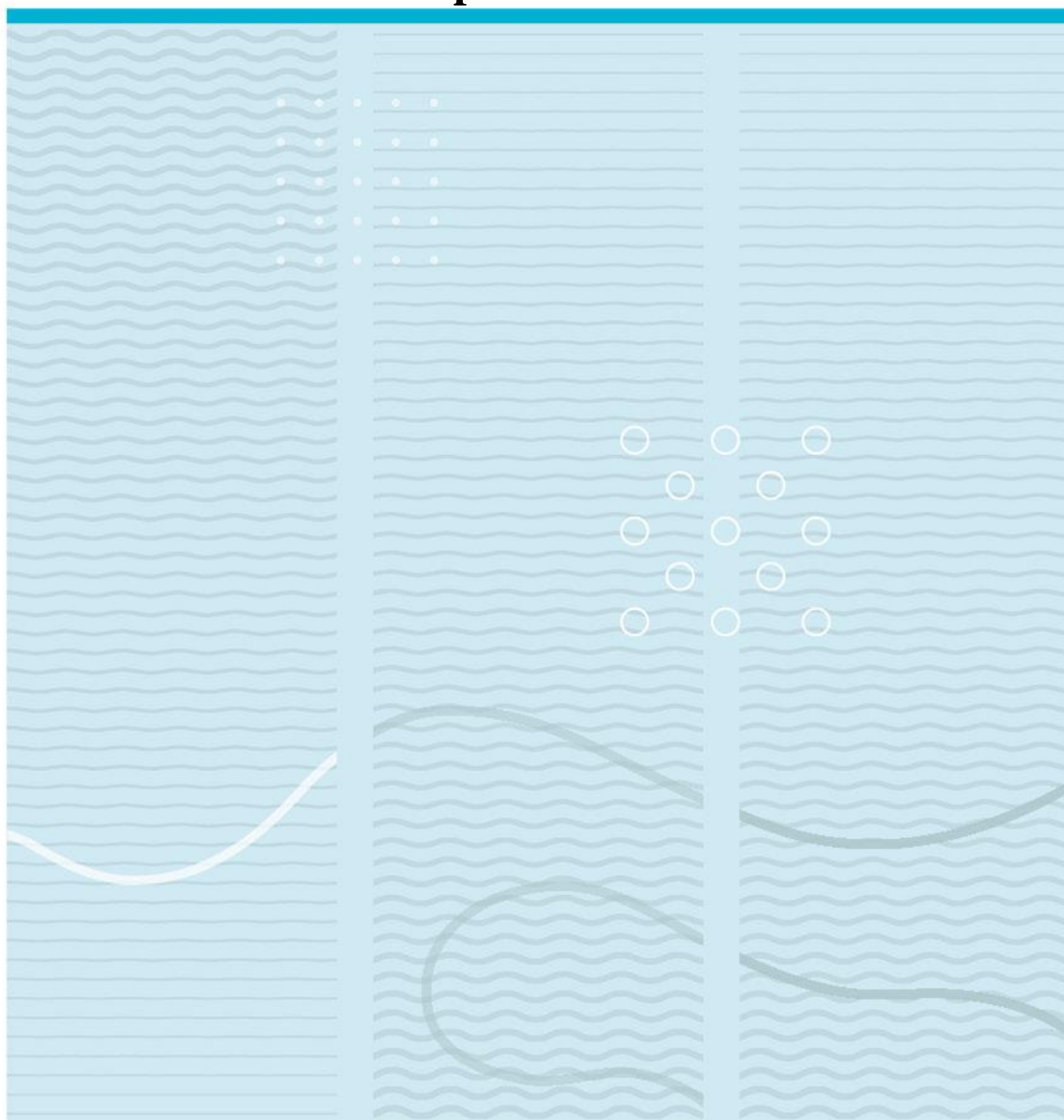


Karl Petter Fon

Modeller-basert praksis i kroppsøving

- Et selvstudium av praksis



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk / friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Karl Petter Fon

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn for prosjektet: Kroppsøvningsfagets legitimeringsgrunnlag har internasjonalt blitt drøftet og diskutert. Blant annet Kirk (2010) mener at faget har tre mulige fremtider; uforandret fra dagens praksis med små endringer, reformert med en større omveltning av faget eller utslettet hvis faget fortsetter med et ensidig fokus på innlæring av idrettsteknikker. I en norsk kontekst fant Borgen og Engelsrud (2015) ut at norske kroppsøvningslærere var opptatt av å utvikle ferdigheter, holde et høyt kroppslig aktivt nivå og at det var mange ufaglærte lærere i faget. Basert på dette, og at det kommer ny læreplan i faget (fra skoleåret 2020), kan man møte nye utfordringer om hvordan undervisningen skal struktureres. Kirk (2010) og Casey (2014; 2016) mener at *modeller-basert undervisningspraksis* kan være fremtiden for kroppsøvningsfaget. Ved å bruke ulike *pedagogiske modeller*, kan man oppnå et bredere sett med læringsutbytter, enn ved tradisjonell undervisning. Med bakgrunn i dette kan det være spennende å utforske hvordan *modeller-basert praksis* erfares i en norsk kontekst.

Målet med prosjektet: Målet med prosjektet er å løfte frem mine (masterforfatter og kroppsøvningslærer i prosjektet), og en klasse jeg underviser i kroppsøving sine, erfaringer med modeller-basert undervisningspraksis i en norsk kroppsøvningskontekst. Forskningsspørsmålene i prosjektet er: (1) Hvordan erfarer en kroppsøvningslærer på ungdomsskoletrinnet å anvende modeller-basert praksis i en norsk kroppsøvningskontekst? (2) Hvordan erfarer elevene i en ungdomsskoleklasse å bli undervist i kroppsøving gjennom modeller-basert praksis? Datamaterialet i prosjektet skal drøftes opp mot internasjonale funn for å gi en empirisk innsikt i hvilke erfaringer som blir gjort, både positive erfaringer og utfordringer som oppstår. F

Metode: For å undersøke målet i prosjektet har jeg benyttet metodikken «*Self-study of practice*» som handler om å utforske sammensmeltingen av selvet og praksis (Casey, Fletcher, Schaefer & Gleddie, 2017). Basert på Ovens og Fletcher (2014) tre definerende prinsipper for selvstudium; profesjonelt fellesskap, holdning og ønske om utvikling, har jeg samlet empiri ved å skrive refleksjonslogg etter hver økt, skrevet større refleksjoner om læringsfilosofi, utfordringer underveis og positive erfaringer, samt hatt samtaler med kritisk venn. I tillegg har elevenes erfaringer blitt innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer.

Resultater: Resultatene viser at både jeg, som kroppsøvningslærer, og elevene har mange positive erfaringer knyttet til modeller-basert undervisningspraksis. Jeg opplever elevenes lærings erfaringer

som bredere og dypere, gjennom ulike tilnærminger til selve læringsprosessen. Elevene viser også til flere positive sider ved undervisningspraksisen når de sammenligner med tidligere erfaringer. Samtidig viser også resultatene at implementering av modeller-basert praksis kan være både utfordrende og tidkrevende.

Konklusjon: I «self-study of practice» (selvstudie av praksis) prosjektet, med fokus på modeller-basert undervisning, konkluderes det med at både jeg og elevene opplever bredere og dypere læringserfaringer og en dreining mot en mer elevsentrert undervisning hvor de møter tillit og ansvar. Det oppleves at elevene får et større eierskap til egen læringsprosess. I tillegg ser jeg tydelige koblinger mellom modeller-basert praksis fagfornyelsen. Konklusjonen er at modeller-basert praksis kan være en måte å reformere kroppsøvfingsfaget, basert på Kirks (2010) tre fremtider.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende, men slitsomt. Det har krevd tid, noe «huekløing», litt frustrasjon, mye glede og sakte, men sikkert «hjulpet meg» mot mine første grå hår. Likevel har arbeidet vært nyttig og lærerikt og gitt meg mange nye perspektiver, både på forskning og innenfor kroppsøvingsfaglige problemstillinger.

I et arbeid med en masteroppgave er det mange som bør nevnes. Først og fremst må jeg gi honnør til min bedre halvdel som har gitt meg mulighet til å skrive masteroppgaven ved å frigi meg fra mine plikter over en lengere periode med tid. Forhåpentligvis får jeg mulighet til å gjøre det samme for deg en gang.

Arbeidsstedet mitt må få en stor takk for å gi meg tillit til å forvalte tid og ressurser på en måte som gjorde det mulig. I tillegg må det nevnes at de stilte velvillig opp når jeg spurte om å få forske på min praksis med hjelp fra elever på skolen. Elevene bør få en takk, som hver eneste dag gjør jobben min både utfordrende og spennende. En ekstra takk til min kroppsøvingskollega, som lar meg både mase, diskutere og ventilere. Det trengs i perioder med mye trøkk.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til hovedveileder Mats Hordvik ved Norges Idrettshøgskole for mange interessante samtaler med faglig tyngde og spennende temaer. Samt en takk for all hjelp med veiledning og tips til masteroppgaven. Det settes enorm stor pris på. En takk må også rettes til biveileder Erlend E. Vinje som gav meg mulighet til å utforske temaet modeller-basert praksis gjennom studiet, og for gode innspill til masteroppgaven.

For å avrunde, så håper jeg masteroppgaven kan være til hjelp for andre som ønsker å prøve ut modeller-basert praksis i kroppsøvingsundervisningen sin. Ett av målene med arbeidet har vært å være med på å presentere en ny måte å tenke læring på, i kroppsøvingsfaget i Norge. Jeg håper at noe av det jeg har skrevet om kan bidra til flere kroppsøvingsfaglige diskusjoner. Det er tross alt det som gjør faget vårt spennende og dynamisk.

Sandefjord, 14.05.2020

Karl Petter Fon

Innholdsfortegnelse

Innhold

1	Innledning	7
2	Problemstilling	10
3	Teoretisk rammeverk	11
3.1	Kroppsøvingsfagets egenart, formål og legitimering.....	11
3.2	Læring.....	15
3.2.1	Hva er læring?.....	15
3.2.2	Deweys erfaringslæring	17
3.3	Modeller-basert praksis og erfaringer med å undervise og lære.....	19
3.3.1	Kroppsøvingslæreres erfaringer med pedagogiske modeller.....	22
3.3.2	Elevers erfaringer med pedagogiske modeller.....	24
4	Metode	26
4.1	Vitenskapsteoretiske standpunkt/perspektiv.....	26
4.2	Selvstudium av praksis	27
4.3	Masteroppgavens kontekst.....	29
4.3.1	Deltakere	29
4.4	Pedagogisk tilnærming	30
4.4.1	Mitt syn på læring i kroppsøving	30
4.4.2	Modellene i dette prosjektet.....	32
4.5	Spesifikk setting.....	35
4.5.1	Teaching personal and social responsibility	35
4.5.2	Sport Education.....	36
4.5.3	Teaching Sport Concepts and Skills	37
4.6	Generering av data / datainnsamling	38
4.7	Dataanalyse.....	39
4.8	Troverdighet og etiske vurderinger.....	41
4.8.1	Prosjektets troverdighet	41
4.8.2	Etiske vurderinger	42
5	Resultater	44
5.1	Å skape meningsfulle læringserfaringer	44
5.2	Elevsentrert undervisningspraksis skaper en bredde av læringserfaringer	47
5.3	Kroppsøvingslærers og elevers læringsutbytte	50
5.4	Opplevde utfordringer for modeller-basert praksis.....	53
6	Diskusjon	57

6.1	Læringserfaringer	57
6.2	Erfarte utfordringer for elevers og lærers læring	61
6.3	Modeller-basert praksis og Kirks fire relasjonelle utfordringer – en implikasjonsdiskusjon	64
6.4	Modeller-basert praksis + ny læreplan = radikal reform av kroppsøvfingsfaget?	65
7	Konklusjon	68
8	Referanser/litteraturliste.....	69
	Oversikt over tabeller og figurer	73
	Vedlegg	74
	Vedlegg 1: Pedagogiske modeller i masterprosjektet	75
	Vedlegg 2: Refleksjonsskjema - kroppsøvfingslærer	82
	Vedlegg 3: Spørsmålsguide til fokusgruppeintervjuer	84
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elever/foresatte	85
	Vedlegg 5: Godkjennelse fra NSD	90

1 Innledning

Læreplanen i kroppsøving forteller at formålet med kroppsøvingfaget er at det skal være et allmenndannende fag, hvor elevene skal lære å sanse, oppleve, lære og skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015). De skal lære å samarbeide, oppleve sammenhengen mellom innsats og det å nå mål og kroppsøvingslærerne skal gi elevene rom for å eksperimentere i tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter. Selv om formålet til kroppsøvingfaget sier det ovenstående om hva elevene skal oppleve i kroppsøvingundervisningen, publiserte Borgen og Engelsrud (2015) en artikkel, basert på en rekke masteroppgaver, hvor forskningsfokuset var rettet mot innholdet i den praktiske undervisningen. Gjennomgangen av masteroppgavene viste at kroppsøvingslærere var opptatt av å utvikle ferdigheter, hadde stort fokus på å holde et høyt kroppslig aktivt nivå og at det var mange ufaglærte lærere i faget. Aasland (2019) mener at elevene i Norge, ikke kun lærer ferdigheter, men at fysisk aktivitet generelt er sentralt i kroppsøvingstimene. Han begrunner dette blant annet med at vi har en rekke særegne aktiviteter. I tillegg mener han at tilknytningen mellom idrett og kroppsøving er sterkere i andre land, og at i Norge har helse hatt historisk større betydning. Flere forskere (Annerstedt, 2008; Kirk, 2010; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018), både nasjonalt og internasjonalt, med utgangspunkt i egne studier konkludert i tråd med argumentasjonen Borgen og Engelsrud (2015) presenterer. Annerstedt (2008) forteller blant annet at det er en orientering mot sports-dominert undervisning, men at denne ikke er like sterk i Skandinavia, som andre land. Blant funnene finner man også en argumentasjon for at fagets undervisning ikke prioriterer helhetlig kroppslig læring. Bakgrunnen for dette beskriver Ommundsen (2013, s.2) som todelt:

1. Økt status for en helsediskurs i samfunnet, hvor legitimeringsgrunnlaget til kroppsøving handler om å ha høy puls og forebygge overvekt.
2. En reduksjon av fagets formål og mening til å handle om rekreasjon og trivsel i en hverdag som er sentrert rundt fag og stillesitting.

Kirk (2010) peker på liknende utfordringer i kroppsøvingfaget internasjonalt. Han mener at fagets innhold er for preget av læring *om* og repetisjonstrening *av* teknikker, innenfor et vidt spekter av individuelle- og lagidretter. Ferdighetsinnlæringen er ofte tatt ut av konteksten de hører hjemme i, nemlig aktivitetene. Kirk (2010) mener at det er flere faktorer som preger kroppsøvingundervisningen på en negativ måte; klassestørrelser, lærerressurser, tid og lite progresjon i utfordringene elever møter i undervisningen.

Kirk (2010, 2013) anbefaler en reformasjon av kroppsøvfingsfaget basert på *modeller-basert undervisningspraksis*. Aktuelle pedagogiske modeller inneholder ulike sammensmeltinger av læringsinnhold, ferdigheter, instruksjonsroller, sosiale relasjoner, aktiviteter og fysiske fasiliteter. Sammensmeltingen av disse faktorene er ulik fra modell til modell, og kan derfor bidra til å skape ulike læringsmiljø, som igjen skaper ulike læringsutbytter. Derfor snakker vi om en modeller-basert undervisningspraksis, ettersom det handler om å bruke flere modeller gjennom et undervisnings år (Casey, 2016).

Gjennom denne bakgrunnen kan det være spennende å utforske modeller-basert praksis i en norsk kroppsøvfingskontekst, ettersom det er lite forskning i Norge på feltet. Hordvik, Macphail og Ronglan (2017) gjennomførte en selvstudie av praksis, hvor Hordvik forsket på hvordan han som lærerutdanner, og hans lærerstudenter, erfarte å lære om Sport Education som undervisningsmodell. Han fant ut av at det krever en omfattende forpliktelse til å bruke tid, energi og følelser når man skal implementere en pedagogisk modell. I tillegg mente studentene at det var vanskelig å skille Hordviks rolle som lærerutdanner for studentene, fra hans rolle som underviser i modellens kontekst. Derfor kan det lønne seg å ha tid, kjenne elevene og å være læreren deres når man skal implementere pedagogiske modeller som Sport Education i undervisningen (Hordvik et al., 2017). Ettersom det finnes lite forskning i en norsk kontekst, og det er et behov for å utforske modeller-basert praksis ute i skolen, vil dette prosjektet kunne bidra med innsikt i hvordan implementeringen kan foregå. Prosjektet har som mål å utforske hvilke erfaringer jeg, som kroppsøvfingslærer, og en elevgruppe på en ungdomsskole gjør oss ved å bruke flere ulike pedagogiske modeller i undervisningspraksis. Flere forskere (Casey, 2014; Casey og MacPhail, 2018) mener, gjennom deres studier, at det er behov for forskning hvor man bruker ulike pedagogiske modeller, og ikke bare en pedagogisk modell, over en lengere periode. Deres studie er den eneste selvstudiet av praksis¹ hvor en lærer forsøker å implementere en *modeller-basert praksis*, som jeg har funnet. Studien er gjort i en britisk skolekontekst, på en skole hvor jenter og gutter hadde kroppsøvfingsundervisning hver for seg. Studien de gjorde, ble gjennomført på gutteklassene. Med bakgrunn i dette kan det være interessant å utforske hvordan en kjønnsblandet klasse erfarer modeller-basert praksis. Selvstudium av praksis-metodikken gir innblikk i mine erfaringer som kroppsøvfingslærer, og kan bidra til innsikt i hva man møter når man forsøker å implementere en modeller-basert tilnærming i egen praksis. I tillegg vil elevens erfaringer med modeller-basert praksis løftes frem. Dette gjør at drøftingskapittelet i masterbesvarelsen kan (og bør) være preget av

¹ Utdypes i delkapittel 4.2 Selvstudium av praksis

et bredt erfaringsgrunnlag rundt bruk, utfordringer og positive sider ved implementering av en modeller-basert praksis i kroppsøvingsfaget. Masterprosjektet kan bidra med indikasjoner om en modeller-basert kroppsøvningspraksis kan være en måte å reformere kroppsøvingsfaget i en norsk kontekst, samt være til hjelp for andre kroppsøvingslærere som ønsker å prøve ut en slik tilnærming i sin kroppsøvningsundervisning.

2 Problemstilling

Masterprosjektet baserer seg på to forskningsspørsmål, hvorav et er rettet mot lærers opplevelse og et er rettet på elevers erfaringer med modeller-basert praksis i kroppsøvingsundervisningen.

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan erfarer en kroppsøvingslærer på ungdomsskoletrinnet å anvende modeller-basert praksis i en norsk kroppsøvingskontekst?
2. Hvordan erfarer elevene i en ungdomsskoleklasse å bli undervist i kroppsøving gjennom modeller-basert praksis?

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for kroppsøvingsfagets egenart, formål og på hvilket grunnlag faget kan legitimeres som et fag i dagens skole. Videre vil jeg presentere noen tanker rundt hva læring er, med hovedfokus på Deweys teori om læring gjennom erfaringer. Til slutt vil jeg gjøre rede for et kroppsøvingsfag under endring, før en presentasjon av tidligere forskning på modellerbasert praksis avslutter kapittelet.

3.1 Kroppsøvingsfagets egenart, formål og legitimering

Kroppsøvingsfagets historiske plass i skolen blir i NOU 2014:7 (2014) begrunnet med behov for en sunn fysisk utvikling hos elevene, glede, mestring, kreativitet, trivsel, kunnskap om kroppen og bevissthet om helse. At elevene skal utvikle livslang bevegelsesglede har også fått en sentral plass i faget, og er en del av dagens, og fremtidens, formål (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2019b). Det kommer også frem at faget har en sentral rolle når det kommer til å utvikle elevenes etiske dannelsesverdier. Sæle (2017) definerer dannelsesbegrepet ved å si at det har flere dimensjoner. Man kan snakke om en forfinet dannelse som handler om at man er en dannet person, og er knyttet til atferd og etikette. I tillegg beskriver han (allmenn)danning som den andre dimensjonen ved dannelsesbegrepet i den norske skolen. Sæle (2017) mener at dette handler om en kulturell arv eller oppdragelse, hvor eleven skal inn i en form for kulturell struktur. Det siste begrepet han snakker om er en personlig og selvstendig form for dannelse som man kan koble til de normer, verdier og erfaringer man har, og som påvirker hvem man er. Dette er noe av det elevene skal lære i kroppsøvingsfaget på skolen.

Vinje (2016) stiller spørsmålet hvorfor har vi kroppsøving i skolen i dag? I spørsmålet presiserer han at det er snakk om kroppsøvingsfagets formål i dagens skole, og ikke i et historisk perspektiv. Han peker på fire ulike formål, som man også kan finne igjen i læreplanen i kroppsøving fra LK06 (Vinje, 2016):

1. Som et middel for å gi elevene helsefremmende kunnskap og ferdigheter
2. Utvikle elevens lyst til å skape mening for livslang bevegelsesglede
3. Gi elevene variert kompetanse og dannelse innenfor områder som kan bidra til livslang bevegelsesglede; trening, idrett, ulike alternative bevegelsesaktiviteter og natur- og friluftsliv
4. For å skape læring i bevegelse med fokus på å utvikle grunnleggende fysisk-motoriske ferdigheter og demokratiforståelse gjennom samarbeid og fair play.

Arnold (1988, i Stolz, 2014, s.81) hevdet at det primære legitimeringsgrunnlaget til kroppsøving må være læring i bevegelse. Altså læring i praktisk utførelse av aktivitet og bevegelse. Det er fagets kjerne og egenverdi, og bidrar til at man lærer, gjennom kroppslig bevegelse. Disse bevegelseserfaringene er det Ommundsen (2013) kaller for kroppslig læring. Standal (2019) utdyper begrepet, og forteller at kroppslig læring handler «om læring av handlingar, aktivitetar og praksisar som blir uttrykte gjennom kroppen og i bevegelse.» Kroppslig læring handler om å bruke kroppen i praktiske situasjoner, og lære av det man gjør. Bailey (2006) fant ut at kroppsøving og idrett² kan ha positive effekter på fysikk, livsstil, sosiale forhold, kognitiv funksjon og affekt. Han viser videre til at det er ikke vitenskapelig bevist at disse effektene oppstår automatisk gjennom undervisning. Kroppsøvingslærere må med bakgrunn i de positive effektene elevene kan få, ikke bare kjempe for innpass og tid, men også være forkjempere for kvalitet i undervisningen (Bailey, 2006).

David Kirk (2010) mener at læringsinnholdet i kroppsøving har blitt minimalisert til sport-som-teknikk, og at dette fokuset har vedvart over så lang tid, at det er vanskelig å endre fagets fokus fra innlæring av sportsrelaterte teknikker til et bredere læringsperspektiv. I en norsk kontekst hevder Aasland (2019) at kroppsøvingsfaget har gått fra 50-tallets disiplinerte og karakterbyggende innhold, til et fag som fra 60-tallet og fremover var opptatt av å utvikle helse, blandet med innlæring av idrettslige ferdigheter. Det finnes sprikende funn av hva faget inneholder i den norske skolen i dag, men det er to karakteristiske trekk man kan finne igjen i flere studier; et noe idrettslig rettet fag (Annerstedt, 2008) og fysisk aktivitetsnivå (Aasland, 2019). Kirk (2010) diskuterer forskjellen mellom teknikk og ferdighet, hvor han beskriver en idrettsteknikk som en bevegelse som har et spesifikt og identifiserbart utfall. En idrettsteknikk er designet for å skape dette ønskede utfallet. Kompleksiteten til slike teknikker, kan bidra til å skape et repetisjonsbehov. Kirk (2010) mener at det er dette elementet ved tradisjonell kroppsøvingsundervisning som bryter med hva man egentlig ønsker å oppnå med faget. Man tar teknikken ut av den konteksten den er ment for å brukes, for å så terpe på et isolert teknisk element. En ferdighet handler om en sammensmeltning av teknikk og kognisjon i en spesifikk kontekst. Thorpe, Bunker og Almond (1986) beskriver at for å gjøre gode idrettsprestasjoner holder det ikke bare å ha effektiv og fleksible bevegelser av kroppen, men også utøverens evne til å gjøre valg i mange ulike situasjoner underveis i spillet, for å tilpasse seg endrede forhold underveis. Derfor blir teknikk, det å gjøre handlingsvalg og taktisk kunnskap de tre sentrale elementene i ferdighetsbegrepet. Fokuset på idrettsteknikker i

² Oversatt fra engelsk: «*Physical Education and sport*»

kroppsøvningsundervisningen blir, ifølge Kirk (2010), for snevert, ettersom idrett og sport krever mer enn kun utførelse av ulike, isolerte tekniske elementer i en idrett.

Samtidig er det viktig å nyansere mellom det bildet Kirk (2010;2013) «maler» av kroppsøvningsfaget, og hvordan dette bildet er i den norske konteksten. To ting skiller, ifølge Aasland (2019) den norske konteksten fra blant annet Storbritannia og Australia. I Norge er idretten og kroppsøvningsfaget to atskilte deler, kroppsøvningslærer på dagtid og trener på kveldstid, er ofte to ulike personer. I Storbritannia og Australia (blant annet) kan det være samme person som er kroppsøvningslærer og trener. Dette gjør at faget vil kunne skli inn i et idretts-teknisk fokus, som Kirk (2010) viser til. I tillegg mener Aasland (2019) at kroppsøvningsfagmiljøene har mer tillit, og står dermed sterkere i Norge enn i de to landene nevnt tidligere. Blant annet gjennom fagfornyelsen har vi sett at fagmiljøene har vært delaktige og medvirkende i utformingen av ny læreplan i faget. Annerstedt (2008) viser til at aktiviteter som ski, skøyter, orientering og friluftsliv står sterkt i den skandinaviske kroppsøvningskonteksten. Bredden i aktivitetsutvalg kan bidra til å hindre et snevrere idretts-teknisk fokus. I tillegg legger læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015) føringer for, gjennom kompetansemålene, at elevene skal lære å samarbeide, praktisere fair play og bidra til at andre mestrer. Disse faktorene samlet kan bidra til at Kirks (2010) beskrivelse av kroppsøving-som-idrettsteknikk ikke er like gyldige i en norsk kontekst, som i Storbritannia eller Australia. Samtidig kan Kirks (2010) perspektiver være både nyttige og viktige å ta med seg, når man diskuterer praksis i norsk kroppsøving.

Fokuset på kroppsøving-som-idrettsteknikker kaller Kirk (2010) for «ideen om ideen» om kroppsøving, eller Id². Gjennom å bruke Id² viser Kirk hvordan kroppsøving har blitt utøvd i et historisk perspektiv, og i et nåtidsperspektiv. Id² poengterer at skolefag er sosiokulturelle konstruksjoner, som påvirkes og endres i ulike prosesser hvor samfunnsutvikling, politiske tanker og pedagogisk praksis påvirker hvordan skolefagene utøves. Ettersom det er vanskelig å komme med en klar definisjon av hva kroppsøving egentlig er, kan «ideen om ideen om kroppsøving» bidra til å poengtere hvilken praksis som er aktuell og som har vært aktuell tilbake i tid. Det er, ifølge Kirk (2010) fire relasjonelle utfordringer som påvirker fagets Id²:

1. Fysisk kultur/bevegelseskultur
2. Overføring av læring fra skolekontekst til livskontekst
3. Hvordan forstås dyktighet (excellence) i kroppsøving?
4. Kulturell overføring, reproduksjon og fornyelse

Han presenterer, med utgangspunkt i diskusjonen om legitimeringsgrunnlaget, tre fremtider for kroppsøvfingsfaget som han kaller for: «mer av det samme», «utryddelse», «radikal reform». Med mer av det samme mener Kirk (2010) at faget består som det er i dag, med fokus på idrettsteknikker, trivsel og høyt aktivitetsnivå. Bakgrunnen for scenarioet er at det er innenfor dette området kroppsøvfingslærere har best kompetanse, både idrettsteknisk og metodisk. I tillegg peker han på institusjonelle forhold, som tid, lærerressurser og læringsomgivelser. Tidsaspektet handler om at faget skal tilpasses timeplanen, og at det derfor er kort tid til å undervise og motivere elever med ulikt nivå av bevegelseserfaringer. Idrettsteknikker kan være den mest effektive måten å få jobben gjort på. Multiaktivitetsprinsippet blir derfor dominerende, og elevene lærer om mange ulike aktiviteter/idretter, på et nybegynnernivå. Annerstedt (2008) argumenterer for at også kroppsøvfingslærere i Skandinavia arbeider etter et multiaktivitetsprinsipp, eller «Smörgåsbord». På kort sikt, mener Kirk at dette er det mest sannsynlige fremtidsscenarioet. (Kirk, 2010)

At kroppsøvfingsfaget blir borte, er et annet av Kirks (2010) fremtidsscenarioer, dog mener han at det er mindre sannsynlig. Han peker på at Id² kroppsøving-som-idrettsteknikker er lite relevant i forhold til bevegelseskulturen som finnes utenfor skolen, som igjen kan føre til at spørsmål rundt bruk av økonomiske ressurser til faget, kan oppstå. Ettersom faget krever fasiliteter, utstyr, lønn til lærere, utdanning til lærere samt tidsressurser, vil det være naturlig at disse spørsmålene dukker opp når kvaliteten og utbyttet er så lavt (Kirk, 2010). Hovedbegrunnelsen for at faget kan bli borte er likevel undervisningspraksisen som har hovedvekt på idrettsteknikker. Kirk (2010) mener at denne praksisen var dagsaktuell på 50- og 60-tallet, men at denne praksisen ikke lenger kan forsvares. Videre kan dette, sammen med bruk av økonomiske ressurser, og læreres lave eller ikke-eksisterende endringsvilje, føre til at faget blir borte, eller erstattet av noe langt billigere og mer effektivt.

Det mest sannsynlige scenarioet på lang sikt er en større og mer radikal reform av faget (Kirk, 2010). Når Kirk (2010) snakker om en radikal reform av faget, mener han at skolen og kroppsøvfingsfaget må følge samfunnsutviklingen. Fra den tiden hvor dagens Id² kroppsøving-som-idrettsteknikker, oppsto rundt 50- og 60-tallet, og frem til i dag har det skjedd store omveltninger. Vi lever i dag i et postindustrielt samfunn hvor det digitale og tekniske har hatt en rivende utvikling, og på mange måter revolusjonert mange av måtene vi arbeider innenfor et samfunn. For at kroppsøvfingsfaget skal være i takt med det som skjer utenfor skolen, er det et behov for å forandre det som skjer i undervisningen, hevder Kirk (2010). Det er her de fire relasjonelle utfordringene gjør seg gjeldende. Kirk (2010) peker på at dagens praksis, og snevre fokus på idrettsteknikker, er

foreldet og ute av stand til å løse de fire utfordringene. For å gripe fatt i og mulig løse de relasjonelle utfordringene, samt gjøre læringen til helhetlig kroppslig læring, presenterer Kirk (2010; 2013) modeller-basert praksis som en mulig løsning.

I en norsk kontekst har det trolig skjedd en mindre reform av kroppsøvningsfaget, gjennom fagfornyelsen. Det er tydelige tegn på at man ønsker at lærernes tilnærming til læring, og elevenes læringsutbytte, i kroppsøving skal endres. Kompetansemålene i den nye læreplanen er reduserte i antall, og det er tatt i bruk nye verb. I den gamle læreplanen handlet det elevene skulle lære stort sett om å praktisere, gjøre greie for, trene på og å forklare (Utdanningsdirektoratet, 2015). I den nye læreplanen har noen av disse verbene blitt videreført, men i aller største grad blitt skiftet ut, blant annet med verb som: utforske, reflektere, bruke, anerkjenne, forstå og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Man kan tolke det dit hen at elevene, som beskrevet i kjerneelementene og gjennom verbene, i større grad enn tidligere skal være senter for undervisningen. Elevene skal, ifølge beskrivelser av kjerneelementene og kompetansemålene (med utgangspunkt i kompetansemål etter 10.trinn) i den nye læreplanen, få i større grad tillit og muligheter til å utforske det å være i bevegelse basert på egne interesser og forutsetninger. Skal elevene utforske må kroppsøvlingslærere i større grad ha en elevsentrert undervisning, som gir rom for dette. Gjennom denne beskrivelsen kan man argumentere for at Kirk (2010) sitt ønske om en større reform av faget kan skje, og en modeller-basert undervisningspraksis kan være en mulig måte å skape reformen på.

3.2 Læring

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hva læring er, eller kan være, før jeg går nærmere inn på Deweys teori om erfaringslæring. Jeg vil redegjøre for hva han sto for og mente, og forsøke å knytte det til oppgavens kontekst ved å koble hans teorier til både elevs og lærers læring.

3.2.1 Hva er læring?

Læring som begrep er vanskelig å definere og konkretisere, ettersom det er noe abstrakt. Det vi vet er at fra et menneske blir født, lærer det stadig nye ting. Fra å krabbe til å gå, for å så starte å løpe, hoppe, rulle og gjøre en haug med ting som kroppen ikke kunne da den var liten. Vi starter med non-verbal kommunikasjon, til å si ord, for å så kunne si kompliserte og lange setninger. Mennesket har en evne til å lære seg medfølelse, sorg, smerte, glede og eufori. Men prosessene som ligger bak denne læringen, er mer uvisst. Säljö (2016) viser til at ulike forskningsfelt strider om hva læring kan defineres som. Nevrovitenskapen ser på biologiske faktorer som gjør det mulig å lære. Pedagogisk

forskning utforsker de kognitive prosessene som foregår ved læring. Samfunnsvitere og historikere kan være opptatt av læring på samfunnsnivå, den kollektive læringsprosessen som kan oppstå etter noe traumatisk. 22.juli kan være en traumatisk hendelse som skapte læring i det norske samfunn, og for norske borgere. Säljö (2016) mener på bakgrunn av dette at det er bortimot umulig å beskrive læring med en kort og konkret definisjon. Til det er begrepet læring for komplekst. Illeris (2018) sier seg enig i at læring er et komplekst begrep, men forsøker likevel på en åpen og bred definisjon av læring:

«Learning can broadly be defined as any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or aging». (Illeris, 2018, s.1)

Han beskriver læring som en permanent endring i kapasitet, som ikke skyldes biologisk modning eller aldring. Definisjonen er vid, og viser at læringsbegrepet består av mange ulike faktorer og elementer som påvirkes og endres samtidig. Illeris (2018) kategoriserer faktorer for læring i et avhengighetsforhold. På toppen har man det han kaller for base. Innenfor denne kategorien finner man biologiske, psykiske og sosiale faktorer. Disse påvirker både ytre og indre forhold, som igjen påvirker selve læringen. Ytre forhold handler om læringsomgivelser, samfunn og individets objektive situasjon. Indre forhold kan handle om hvilke disposisjoner individet har, alder og individets subjektive situasjon. Læringen påvirkes av at disse faktorene skaper strukturer og barrierer for læring, og hvilke læringsstrategier som tas i bruk. Til slutt handler det om å ta i bruk det innlærte i ulike situasjoner som oppstår. Begrepet læring er komplekst og stort. Likevel er det et sentralt begrep i dagens samfunn. Skolen har utdanning som sitt samfunnsmandat. Derfor er det, ifølge Säljö (2016) viktig å skille mellom læring og undervisning. Undervisning handler om å planlegge, organisere og legge til rette for læringsprosesser, men i seg selv kan ikke undervisning føre til at elever lærer noe. Det krever at mennesker bedriver en aktivitet, skaper seg erfaringer og har et engasjement i det de holder på med. De ytre faktorene som Illeris (2018) beskriver er derfor en del av det skolen kan påvirke i læringsprosessen. Men det er mange faktorer som er utenfor undervisningens påvirkningsradius, som kan påvirke læringen. Ulike læringsteorier forsøker å beskrive ulike veier til hvordan læring oppstår, prosesseres, internaliseres og appliseres. Derfor er det interessant å se på en læringsteori, knyttet opp mot læringsbegrepet i en kroppsøvingstekst.

3.2.2 Deweys erfaringslæring

John Dewey var en amerikansk filosof, pedagog og psykolog som arbeidet med ulike temaer innenfor de tre retningene. I pedagogikkens verden, er han av mange regnet som en av de mest sentrale pedagogiske tenkerne de siste hundre årene. Deweys grunntanke var at aktive elever utvikler kunnskap igjennom handling, erfaringer og refleksjon (Høihilder, 2014). Man må være en aktiv deltaker sammen med andre mennesker i undervisning som er tett knyttet til menneskers liv, hverdag og interesser, for å skape læring. På mange måter kan man også beskrive læreres læring på samme måte. Gjennom at lærere er aktive deltakere i sosial interaksjon med elevene (undervisning), kan lærere erfare hvordan elevene lærer gjennom ulike undervisningspraksiser, og deretter gjøre forandringer basert på refleksjoner over erfaringene man gjør. Dewey var kritisk til skoleverket og undervisningspraksisen som foregikk under hans levetid. Undervisningen var for opptatt av å lære bort utdaterte faktaopplysninger, verbale ferdigheter og ferdigheter uten kontekst (Säljö, 2016). Han mente at nysgjerrigheten til barn og unge er det som må trigges gjennom endrede læringsomgivelser som kan skape erfaringer de ikke vil møte innenfor klasserommets vegger. Læringen må ha en form for nytteverdi, eller skape en form for mening (Säljö, 2016). Dewey mente at denne nytteverdien kom i form av erfaringene elevene kunne få i en gitt læringsomgivelse, ikke av eller ved å lære om læringsomgivelsen. «*All genuine education comes about through experience*» skal Dewey ha skrevet, ifølge Casey og Quennerstedt (2020). Den meningsskapende delen av læringsprosessen skjer når man reflekterer og rekonstruerer erfaringene man har gjort seg (Casey & Quennerstedt, 2020).

Et annet perspektiv ved Deweys erfaringslæring er at prosessen handlet ikke om at elevenes atferd måtte være håndterbar, at elevene måtte være mottakelige eller lydige for å lære. Det handlet om at utdanningen besto av læring av, for og gjennom erfaringer (Casey & Quennerstedt, 2020).

Mennesket lærer av å gjøre en handling, ta med oss erfaringen og bearbeide disse i nye handlinger. «*Learning by doing*» (Säljö, 2016). En del av Deweys erfaringslæring omhandler å lære gjennom å undersøke. Undersøkelse i seg selv er ikke en undervisningsmetode, men en arbeidsmåte som elevene lærer seg å bruke når de handler i situasjoner der de må løse et problem. Arbeidsmåten handler om å stille spørsmål til noe og arbeide seg gjennom problemer man møter, noe Dewey mener ligger naturlig for mennesker (Säljö, 2016). I denne prosessen må man gå analytisk til verks ved å se hva som er problemet (undersøke), hvilke handlingsvalg finnes (hypotesedanning) og hva skjer hvis jeg gjør dette (analyse av konsekvenser og eventuelle hindringer). Så må man sette i gang med å forsøke å løse problemet. Ved å tenke på denne måten om læring, vil pedagoger også ha en større mulighet til å utforske og utvikle egen praksis. Ved å ha en utforskende tilnærming til

planlegging av undervisning, vil man kunne se at handlingsvalgene er mange, og konsekvensene er ulike. Lærer vil kunne lære om hvilken type undervisningspraksis som gir elevene den beste læringen, samt hele tiden være i utvikling. I tillegg kan det argumenteres for at lærere vil kunne få et bredere erfaringsgrunnlag til å planlegge undervisning.

Et siste perspektiv som det kan være nyttig å løfte frem er at ifølge Casey og Quennerstedt (2020) mente Dewey at det som skjer i individet når erfaringene prosesseres er viktigere enn at eleven oppnår målet for timen. Individets opplevelse, bearbeidelse, meningsskapelse og erfaringsdanning er viktigere læringsutbytter enn et faktamål. Dette betyr på ingen måte at elevene skal slippes «ut på beitet» og ha frie tøyler, men at læringsstoff og elevenes erfaringer ikke må sees på som motsetninger (Høihilder, 2014). I stedet må lærestoffet settes i en kontekst som gir elevene muligheter til nyttige og meningsfulle erfaringer, som igjen bidrar til å gi elevene verktøy for å mestre livet. Undervisningspraksisen må involvere elevenes utgangspunkt, som igjen gir muligheter for å skape rom og muligheter til at elevene gjør seg meningsfulle og nyttige erfaringer. Undervisningen må derfor være elevsentrert, og læreren må legge til rette for læringsprosesser som bidrar til at elevene utforsker, undrer, erfarer og reflekterer.

Det er flere som løfter frem elevsentrerte læringssyn. Prøitz (2015) viser til Eisner sine tanker om læringsutbytter. Han mente at et nedskrevet læringsutbytte påvirkes av så mange ulike faktorer at målet i seg selv vil miste sin funksjon. Disse faktorene kan blant annet være eleven selv (indre faktorer), læreren, fagstoffet eller læringsomgivelser. Eisner (i Prøitz, 2015) mente at læring kan skje uten at utbyttet er definert og nøye planlagt. Læringsutbytte handler, for han, om at man har lært noe etter å ha gjennomført en form for undervisning, selv om læringen ikke var det definerte. Det er mulig å argumentere for at Eisner og Dewey har en relativt lik tankegang – erfaringene elevene gjør, vil skape læring. Sawyer (2016) beskriver hvordan skoler kan fostre kreativitet, og han oppfordrer på samme vis som Eisner og Dewey til en problemløsende undervisning, hvor elevene er i sentrum. Han forteller at læreren blant annet må være åpen for å spille videre på elevenes ideer og tanker, skape et trygt klasserom, legge til rette for problemløsning, motivere til samarbeid og hjelpe elevene med å ta ulike perspektiver i læringsprosessen.

Casey og Quennerstedt (2020) tar utgangspunkt i Deweys ideer om erfaring og utdanning, for å skape et rammeverk når de diskuterer den pedagogiske modellen «Cooperative Learning» (samarbeidslæring). De ser et behov for at skolen skal bidra til å legge til rette for at elevenes læring skal være av, gjennom og for erfaringer, og mener at CL-modellen kan bidra til dette i

kroppsøvningsundervisning. Dewey argumenterte for at erfaringer og utdanning måtte bli satt i sammenheng. I følge Schmuck (i Casey og Quennerstedt, 2020) argumenterte Dewey for at mennesker måtte erfare samarbeid, for å kunne samarbeide, ettersom «all genuin utdanning kommer gjennom erfaring» (Dewey, 1938, egen oversettelse). Gjennom for eksempel CL-modellen, kan vi etterstrebe som lærere å organisere undervisningen slik at elevene får muligheten til å skape erfaringer. For å få til dette mente Dewey (1938) noen viktige faktorer måtte hensyntas. Læreren må være bevisst på kapasiteten, behovet og tidligere erfaringer som elevene har, for å tillate at ideer som dukker opp blir til en plan som utløser nye spørsmål og ideer som stammer fra hele gruppen. Dermed stammer planen fra et samarbeid av erfaringen til gruppens medlemmer hvor de gir-og-tar i samspill med læreren. Hovedpoenget med dette er at mening skapes og endres gjennom hele prosessen ettersom erfaringer presenteres i ulike meningsutvekslinger, reflekteres over og brukes aktivt til å skape nye erfaringer.

Deweys teori om erfaringslæring gir rom for å utforske hvilke meningsfulle erfaringer som blir gjort underveis i prosjektet. Ved å bruke erfaringer som utgangspunkt, er det sannsynlig å tenke at de erfaringene som føltes nyttige og meningsfulle, er de erfaringer det er reflektert rundt. Disse erfaringene vil kunne bidra til å belyse det som skjer når man forsøker å implementere en modellerbasert undervisningspraksis i kroppsøvningsfaget. Elevene vil få mulighet til å dele erfaringene sine, og løfte de opp i en åpen kontekst hvor alle erfaringer er nyttige, uavhengige av hvem de kommer fra. Dette gjør at mening kan skapes, gjennom deling og diskusjon. I tillegg vil jeg kunne få prosessert mine erfaringer gjennom diskusjoner med kritisk venn, og her vil ny mening kunne skapes, i etterkant av refleksjonsprosesser. Deweys teori om erfaringslæring kan bidra til å gi mening til hva erfaringene er for noe, hvordan de har blitt til, og hvordan både elevene og jeg har erfart, reflektert og skapt nye handlinger som gir nye erfaringer.

3.3 Modeller-basert praksis og erfaringer med å undervise og lære

Casey (2016) viser til Joyce og Wiel sine tanker i boken *Models of Teaching* (1972, s.24), når han forsøker å definere hva modeller-basert praksis bør aspirere mot å bli:

«Teaching should be conceived as the creation of an environment composed of interdependent parts. Content, skills, instructional roles, social relationships, types of activities, physical facilities, and their use all add up to an environmental system whose parts interact with each other to constrain the behavior of all participants,

teachers as well as students. Different combinations of these elements create different environments eliciting different educational outcomes.»

Modeller-basert praksis inneholder, basert på Joyce og Wiel (1972 i Casey, 2016) sine tanker, ulike sammensmeltinger av læringsinnhold, ferdigheter, instruksjonsroller, sosiale relasjoner, aktiviteter og fysiske fasiliteter. Denne sammensmeltingen er ulik fra pedagogisk modell til pedagogisk modell, og kan derfor bidra til å skape ulike læringsmiljø, som igjen skaper ulike læringsutbytter. Casey (2014) forteller at i et historisk perspektiv ble det kjempet for å bruke en modell i undervisningen, men at dette synet har endret seg, ettersom en modell alene ikke kan dekke alle læringsutbytter som elevene skal oppnå i kroppsøvingfaget. Derfor endret modell-basert praksis seg til å bli modeller-basert praksis.

Casey (2016) presenterer definisjoner av begrepene pedagogisk modell og modeller-basert praksis:

«Pedagogical model is a term for the use of a model that is focused on the interdependent and irreducible four-way relationship between learning, teaching, subject matter, and context. In other word it doesn't place a focus solely on curriculum or instruction.»

«Models-based practice is a mechanism or pedagogical approach through which to move away from privileging the subject matter (i.e. curriculum) or the teacher (i.e. instructional) of physical education and instead aligns outcomes with the students' needs and the teaching/instructional style.»

Casey (2016) beskriver forskjellen mellom en pedagogisk modell og modeller-basert praksis. En pedagogisk modell handler om et metodisk rammeverk som sier noe om hvordan læring, undervisning, fagstoff og kontekst skal være. Man kan kalle det for en helhetlig metodisk tilnærming til undervisning, som gir retningslinjer for hva elevene skal lære, hvordan de skal lære det og plassere dette inn i en kontekst. Modeller-basert praksis handler om å ta utgangspunkt i ulike pedagogiske modeller og sette sammen en undervisningspraksis som gir læringsutbytter basert på elevenes behov og læreres undervisning. Det handler om, som Casey (2016) beskriver å sette sammen de rette pedagogiske modellene, for å skape ønskede læringsutbytter.

Modeller-basert praksis blir av Kirk (2013) beskrevet som en annerledes måte å tenke læringsverdi på. Kroppsøvfaget er et fagfelt som er omfattende, stort og komplekst. De ulike pedagogiske modellene kan være en bidragsyter for å konkretisere og skape meningsfulle læringsprosesser i faget (Kirk, 2010). Han argumenterer for at modellene kan bidra til å at elevene i skolen kan nå et bredt spekter av læringsutbytter (Kirk, 2013). Dette innebærer at man må gå vekk fra fagets fokus på idrettsteknikker og en type undervisning som skal passe alle, og tør å bruke de mulighetene de pedagogiske modellene gir. Alle modellene skal plasseres inn en lokal kontekst, ifølge Kirk (2013; Casey, 2016), samtidig som man må ivareta modellens sentrale innhold for at man skal oppnå de læringsutbyttene man ønsker. Ettersom de ulike pedagogiske modellene har ulike tilnærminger til læringsprosesser og ulike læringsutbytter, er det viktig at valg av modeller baserer seg på om modellen passer for alderstrinnet den skal brukes, at de modellene man velger forsterker og bygger på hverandre, og at modellene passer med verdiene som er bestemt i utdanningssystemet modellen skal brukes (Kirk, 2013).

Ashley Casey (2016) viser til tre mulige måter å bruke pedagogiske modeller i undervisningspraksis. Man kan anvende en modell i undervisningen over en gitt tidsperiode. Likevel, som Kirk (2013) sier, blir læringsutbyttet snevert, og faren er at man faller tilbake til en teknikk-fokusert kroppsøvfagundervisning. Det andre alternativet Casey (2016) presenterer er å bruke en modell til å lære ferdigheter og spill på høsten, så kan man bruke en annen i etterkant for å jobbe med fysisk-motoriske ferdigheter og en tredje etter det til å jobbe med lederskap og samarbeid. Dette er den måten flere har argumentert frem som den mest positive måten å bruke pedagogiske modeller på i undervisningspraksis (Casey, 2014; Casey & MacPhail, 2018; Kirk, 2013; Kirk, 2010). På denne måten bygger læringen på hverandre, slik at utbyttet til elevene kan blir større. I norsk kontekst er det en mulighet, basert på gjeldende læreplan, å bruke oppbygningen som Casey (2016) presenterer. Blant kompetansemålene finner man både ferdighetsmål, fysisk-motoriske mål³, og lederskaps-samarbeidsmål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den nye læreplanen som trer i kraft fra skoleåret 2020-2021 har færre tydelige ferdighetsmål, men gjennom tolkning av blant annet kompetansemålet «*trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» kan man argumentere for at elevene skal utvikle ferdigheter, og derfor kan det kalles for et ferdighetsmål. Samtidig er det viktig å presisere at kompetansemålet omfatter ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter, som igjen betyr at målet ikke bare omfatter idrettslige ferdigheter, men et

³ Ordlyd sier ikke eksplisitt fysisk-motoriske ferdigheter, men ved å lese og tolke kompetansemålene i gjeldendelæreplan (KRO1-04) går det fint an å finne fysisk-motoriske ferdigheter i læreplanen. Se eventuelt Ommundsen (2013) *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving*.

bredere spekter. I den nye læreplanen har også lederskap og samarbeid blitt løftet opp til et nytt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det tredje alternativet som Casey (2016) trekke frem er en hybridversjon hvor man bruker flere modeller samtidig til å lære om ulike aspekter på en gang. Dette kan skape utfordringer, ettersom modellene har ulike formål, og skal gi ulike læringsutbytter. (P. A. Hastie & Curtner-Smith, 2006). En hybridisering av ulike pedagogiske modeller kan dermed føre til at læringsutbytte blir snevret inn, og hindrer noe av meningen med å bruke de.

3.3.1 Kroppsøvlingslæreres erfaringer med pedagogiske modeller

Ashley Casey (2014) argumenterer for at modeller-basert praksis er «bookmakernes» favoritt til å erstatte den tradisjonelle lærer-ledede kroppsøvlingspraksisen. Samtidig peker han også på at modeller-basert praksis har vært en del av diskusjonen innenfor fagfeltet i flere tiår, og at reformasjonen fortsatt ikke har tatt sted. Dette kan det være flere grunner til, ifølge Casey (2014). Han peker blant annet på at det å implementere pedagogiske modeller i undervisningen krever mer arbeid av læreren. Man må sette seg inn i modellens innhold, overfører dette til egen praksis og kontekst og jobber med dette over tid (Casey, 2016). I tillegg har forskere funnet flere områder som hindrer implementasjon av modeller-basert praksis (Casey, 2014; Casey & MacPhail, 2018). Mangel på kompetanse innenfor hva elevene skal lære er et annet område som kan skape motstand mot å ta i bruk modeller-basert praksis. Bakgrunnen for dette er at modellenes struktur og innhold i seg selv er ikke nok til å skape læringsprosesser hos elevene. Som lærer må man sette seg inn i modellen, og koble dette til overordnede styringsdokumenter⁴ for å så ta den planlagte undervisningen fra et teoretisk perspektiv til praktisk handling i den lokale konteksten. Koblingen mellom læreres forståelse av hva elevene skal lære og hvilke krav modellen(e) stiller kan være utfordrende, og føre til at lærere gir opp det å bruke pedagogiske modeller i sin undervisningspraksis.. Romar, Henriksson, Ketomäki og Hastie (2016) forsket på læreres erfaringer med å bruke Sport Education i undervisning med barne- og ungdomsskoleelever i Finland. Målet med studien var å finne ut av hva kroppsøvlingslærerne erfarte av muligheter og hindringer. Studien viste at lærerne syntes at det var mer tidkrevende å planlegge for Sport Education enn tradisjonell undervisning.

En annen utfordring Casey (2014) viser til er at lærere kan syntes det er vanskelig å gi slipp på den tradisjonelle formen for undervisning, samt være trofast mot modellen man bruker til å undervise. Innenfor dette området av motstanden ved implementering av modeller-basert praksis kan man peke

⁴ i Norge; læreplan i faget og overordnet del for opplæringen

på flere utfordringer. Kirk (2013) og Casey (2016) forteller om kroppsøvingslærere som syntes det er unødvendig å endre på noe som fungerer godt, og som er populært blant elevene. Derfor er det trygt å forholde seg til de rammene som allerede eksisterer, og som er kjente for lærerne fra før av. Casey og MacPhail (2018) gjennomførte en studie hvor en kroppsøvingslærer skulle iverksette modeller-basert praksis. De fant ut at det var utfordrende for læreren å endre på sitt læringssyn i undervisningspraksis. Transformasjonen fra et lærersentrert til et mer elevsentrert læringssyn, hvor elevenes rolle og stemme skulle være det sentrale, var utfordrende. Farias, Harvey, Hastie og Mesquita (2019) gjorde en studie hvor de så på elevenes utvikling av deltakelse og prestasjon i spillsituasjoner, hvilke elementer som var overførbare i ulike invasjonsspill og prestasjonsutvikling ved ulike situerte begrensninger. De gjennomførte tre påfølgende Sport Education⁵ sesonger; basketball, håndball og fotball. I basketball var det ingen statistisk signifikant utvikling innenfor noen av kategoriene de utforsket. Likevel svarte deltakerne at de følte at deres prestasjoner i spillsituasjoner hadde økt. Kroppsøvingslæreren gjorde en forandring i skiftet av sesong fra basketball til håndball. Endringen gikk på å gå fra direkte lærerinstruksjon til en undervisningspraksis som handlet om at elevene møtte veiledet utforskning som utgangspunkt for undervisningen. Dette kan ha bidratt til at elevene hadde statistisk signifikant heving innenfor de ulike kategoriene i sesong to og tre. Kravene de ulike modellene stiller kan gjøre det vanskelig å være trofast mot modellens læringssyn. Lærerens rolle i undervisningen er ulik fra modell til modell, og krever ulike tilnærminger til å lære bort, enn det tradisjonell undervisning krever.

Pedagogiske modeller krever, ut ifra Ashley Caseys (2014) funn, at lærere tør og er villige til å bruke tid. Frustrasjoner som oppstår ved oppstart av implementasjon av modeller, kan overkommes ved å jobbe aktivt med modellene over tid, som igjen fører til at lærere får oppleve at elevene oppnår de langsiktige målene. Suksessfulle erfaringer kan bidra til at andre innenfor fagfeltet ønsker å ta i bruk en modeller-basert tilnærming til undervisningen, og slik skape praksisfelleskaper som kan bidra til hverandres forståelse for og utvikling av modeller-basert undervisning. En annen tilnærming til suksess for å implementering av modeller-basert eller modeller-basert praksis er å finne gode løsninger på hvordan eksisterende og nye kroppsøvingslærere bør lære om denne typen undervisning, og hvordan de skal gjøre koblingen mellom hva elevene skal lære og modellens innhold (Casey, 2016). Her kan et samarbeid mellom universiteter og kroppsøvingslærere være en mulighet, slik at man får rom for å lære om modeller-basert praksis og dele erfaringer (Casey, 2014).

⁵ Den pedagogiske modellen «Sport Education» blir presentert i metodekapittelet; 4.5.2 Sport Education

3.3.2 Elevers erfaringer med pedagogiske modeller

Fernandez-Rio, Sanz, Fernandez-Cando og Santos (2017) forsket på bruken «Cooperative Learning» (CL) som undervisningsmodell, hvordan denne påvirket elevers motivasjon, hvordan læringsmiljøet ble påvirket av innholdet i den pedagogiske modellen og hvordan elevene erfarte å bli undervist over en periode ved hjelp av CL som pedagogisk modell. 249 deltakere fra fire ulike skoler ble delt randomisert til å ha tradisjonell undervisning eller undervisning gjennom CL-modellen. CL-gruppen opplevde økt indre motivasjon og et positivt endret læringsmiljø. I en påfølgende kvalitativ undersøkelse som utforsket deltakernes erfaringer, vokste det frem fem temaer ved bruk av CL-modellen; samarbeid, nyskapende, fornøyelse, tilknytning og skuffelse. De første fire temaene var positive opplevelser, hvor elevene opplevde å samarbeide med flere enn tidligere, at det var nye måter å lære på, nye relasjoner som ble dannet og at kroppsøvningsundervisningen ble mer spennende og interessant. Temaet skuffelse handlet om at flere opplevde at andre ikke bidro i samarbeidet, og at man ikke jobbet mot det samme målet. Fernandez-Rio et al. (2017) konkluderer med at det å bruke pedagogiske modeller i undervisningspraksis kan være utfordrende. Det kan være forhold både knyttet til lærere og elever som bidrar til dette. En annen måte å bruke pedagogiske modeller på kan være for å skape inkluderende læringsmiljøer i elevgrupper. André, Deneuve og Louvet (2011) brukte «Cooperative learning» for å se hvilken effekt dette hadde på hvordan elever med alvorlige og varige læringsvansker ble inkludert i læringsmiljøer. For å finne ut hvordan elevene ble inkludert brukte de sosiometriske undersøkelser før og etter en intervensjonsperiode. Resultatene i studien viste en positiv påvirkning på læringsmiljøet når det kom til inkludering av elever med lærevansker. For kroppsøvingslærere kan dette bety at pedagogiske modeller kan brukes for å styrke et inkluderende læringsmiljø for alle.

Rocamora, González-Víllora, Fernández-Río og Arias-Palencia (2019) gjennomførte en studie hvor de så på aktivitetsnivå i timene, vennskapsmål (positive og negative) og prestasjonsutvikling. I studien hadde de en gruppe som gjennomførte undervisning ved hjelp av Sport Education (SE), og en gruppe som hadde tradisjonell undervisning. Gruppen som jobbet med Sport Education-modellen hadde over 15 økter et høyere aktivitetsnivå i undervisningen. SE-gruppen hadde også høyere måloppnåelse på vennskapsmålene enn de i den tradisjonelle undervisningen. Vennskapsmålene ble målt ved hjelp av et spansk validert spørreskjema, som elevene svarte på ulike spørsmål om vennskap. Begge gruppene hadde en statistisk signifikant økning i prestasjonsutvikling, men SE-gruppen hadde høyere statistisk utvikling, spesielt blant jenter. Rocamora et al. (2019) mente at dette viser at en slik elevsentrert pedagogisk tilnærming vil kunne

bidra til å heve prestasjonsnivået til lavt-presterende elever, samt øke det sosiale læringsutbytte gjennom fokus på samarbeid og vennskap. Tsangaridou og Lefteratos (2012) brukte Sport Education som undervisningsmodell for 11-12 åringer over 13 økter. Elevene beskrev av de opplevde økt deltakelse og motivasjon for kroppsøving, og at de møtte på meningsfulle lærings erfaringer underveis i perioden med Sport Education. Begge disse forskningsprosjektene kan bidra til å forsterke inntrykket av at pedagogiske modeller skaper meningsfulle erfaringer for elever, som igjen påvirker motivasjon og deltakelse, som igjen kan føre til større mestningsopplevelser.

Det har blitt forsket mye på hvordan det å implementere én singel modell i undervisningspraksis (Darins & Lafont, 2015; Escartí et al., 2012; Farias et al., 2019; Fernandez-Rio et al., 2017; García-López, Gutiérrez, Sánchez-Mora & Harvey, 2019; P. A. Hastie, Ward & Brock, 2017; Iserbyt, Ward & Martens, 2016; Legrain, Escalié, Lafont & Chaliès, 2019; Mooney, Moncrieff & Hickey, 2018; Morales-Belando, Celderón & Arias.Estero, 2018), og behovet for studier som tar for seg flere modeller over lengere tid, er ifølge Casey (2014) et viktig steg for å spre kunnskap og informasjon om hva som skal til for å lykkes med en endring av undervisningspraksis. I tillegg anbefaler han at man bygger opp ulike praksisfellesskaper som gir rom for å dele erfaringer, og støtte lærere, i implementeringen av en *modeller-basert* praksis. De ulike pedagogiske modellene, gir en bredde av læringsutbytter som kan gi elevene mer meningsfulle lærings erfaringer. Samtidig finnes det utfordringer på veien mot å implementere en modeller-basert undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget. I Norge er det ikke, til min kjennskap, gjort forskning hvor man har sett på bruk av modeller-basert undervisningspraksis, selv om dette samsvarer med læreplanen i faget. Masterprosjektet vil derfor kunne bidra med å se hvordan modeller-basert praksis erfares i en norsk kontekst.

4 Metode

I metodekapittelet vil jeg først redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske standpunkt og perspektiv. Videre vil en gjennomgang av selvstudium av praksis-metodikken presenteres, før oppgaven settes i en kontekst. Mitt læringssyn vil så presenteres, før jeg gir en oversikt over modellene brukt i prosjektet, og i kontekst av undervisningspraksis. Så vil jeg gjøre rede for hvordan empirien ble innhentet, før analysedelen utbroderer stegene for å finne frem til resultatene i masterprosjektet. Til slutt i metodekapittelet kommer en redegjørelse for troverdigheten til prosjektet, før etiske vurderinger avslutter kapittelet.

4.1 Vitenskapsteoretiske standpunkt/perspektiv

Mitt vitenskapsteoretiske grunnsyn fenomenologi. Fenomenet i denne studien er modeller-basert praksis i en norsk kroppsøvingssammenheng. Ved at masterprosjektet søker en kroppsøvingslærers og elevers erfaringer med modeller-basert praksis, kan man argumentere for at det er deres opplevelse av verden man søker å finne ut av (Befring, 2015). Edmund Husserl (1859-1938) utviklet den fenomenologiske retningen fordi han så seg lei på den deduktive innfallsvinkelen til naturvitenskapen og matematikken, og mente at fenomenene som skjer i rundt oss er det sentrale (Befring, 2015). Praktisk undervisning vil gi elevene erfaringer, som belyses gjennom deres oppfattelse og meninger av hvordan ulike aspekter ved modeller-basert undervisningspraksis er. De vil også få mulighet til å løfte opp ulike temaer, og diskutere disse mellom seg, som kan bidra til en dypere innsikt i deres egen forståelse av meninger. Begrensninger for denne indre reisen i oppfattelser, meninger og deling av erfaringer kan være elevenes evne til introspeksjon, eller evne til å se seg selv i konteksten, og formidle dette (Befring, 2015). Samtidig gir elevenes stemme et innblikk i opplevelsen og erfaringen av å bruke modeller-basert praksis fra et annet perspektiv. Kroppsøvingslærers introspeksjon handler om å reflektere over hendelser, tanker, ideer og utfordringer som oppstår underveis. Ved å reflektere formidles et bredt spekter av erfaringene som oppleves i arbeidet med modeller-basert praksis, med lærerens grunnleggende læringssyn som utgangspunkt for refleksjonene. På denne måten vil kroppsøvingslærers oppfattelse, meninger og handlinger belyses og formidles, fra sin opplevelsesverden (Befring, 2015).

4.2 Selvstudium av praksis

Selvstudie av praksis («self-study of practice») blir av Casey et al. (2017, s. 55) definert som en kvalitativ forskningsmetode hvor hovedfokuset er å utforske sammenvevingen av selvet og praksis. Ovens og Fletcher (2014) beskriver en metodisk frihet innenfor selvstudie av praksis, ettersom man utforsker noe så komplekst sammensatt som praksis. Ettersom praksis både er kontekstuell og situert, men også kulturelt betinget og sosialt skapt, kan det være utfordrende å definere en fasit for hvilken praksis som er den rette. De presenterer videre tre definerende prinsipper ved selvstudie av praksis. (1) Man trenger å være en del av et profesjonelt fellesskap som sammen deler, diskuterer, forsker og utvikler egen undervisningspraksis. I masterprosjektet vil i hovedsak det profesjonelle fellesskapet mitt, som kroppsøvlingslærer, bestå av min veileder Mats Hordvik som vil agere som kritisk venn. Kollegaer vil også fungere som støttespillere som det går an å diskutere faglige utfordringer med. I tillegg vil masterprosjektet bli publisert etter sensur. (2) Holdningen til seg selv og sin praksis må være spørrende og nysgjerrig. Man må ha et ønske om å forske på seg selv i konteksten man arbeider i. (3) For å drive med selvstudie av praksis må man ha et ønske om å utvikle seg til noe mer, som gir rom for profesjonell utvikling, samtidig som det gir mulighet for personlig vekst (Ovens & Fletcher, 2014). I masterprosjektet er det jeg som forsker på min praksis, og på bakgrunn av det er ønske om å bedrive selvstudie av praksis to-delt. For det første et ønske om å utvikle sin egen praksis, for å bidra til en dreining mot å utvikle en undervisningspraksis hvor elevene møter bredere og enda mer meningsfulle læringserfaringer underveis. For det andre for å lære metodikken både til masteroppgaven, og videre i min profesjonelle lærerkarriere.

LaBoskey (2004) presenterer fem karakteristikk som kjennetegner selvstudium av praksis. I masterprosjektet har jeg søkt mot å disse i planleggingen og gjennomføringen av forskningen. (egen oversettelse):

1. **Selv-studier er orientert rundt selvet.** Gjennom undervisning på Universitetet i Sør-Øst Norge ble modeller-basert praksis introdusert, og en felles plattform ble etablert. Bakgrunnen for interessen i å forstå og bruke en modeller-basert undervisningspraksis handlet om en interesse i å se hva læring i kroppsøvlingsfaget kan være, og hvordan jeg som kroppsøvlingslærer kunne endre min egen praksis for å skape denne læringen. Derfor ble fokuset rettet mot selvet-i-praksis, for å få frem erfaringene som oppsto i en modeller-basert praksis og for å gjøre det relevant i forhold til egen utvikling.
2. **Fokuset i selvstudier handler om å forbedre praksis.** Gjennomføringen av masterprosjektet har til hensikt å forbedre, og bedre forstå, undervisningspraksis ved å bruke en modeller-basert tilnærming til undervisningen, slik at elevenes læring styrkes.

3. **Man bruker flere ulike kvalitative metoder.** Som beskrevet senere i metodekapittelet ble fokusgruppeintervjuer, refleksjonslogg og samtaler med kritisk venn brukt som kvalitative datainnsamlinger.
4. **Man er avhengig av samarbeid og interaktivitet.** Jeg spilte på kritisk venn og kroppsøvingskollega for å utfordre tanker og ideer som oppsto underveis, eller for å få støtte ved utfordrende situasjoner.
5. **Forskningen blir validert gjennom tillit og troverdighet.** For å vurdere selv-studiets validitet, støtter jeg meg til andre i fellesskapet for å vurdere om funnene er troverdige⁶.

En viktig del av det å bruke denne metoden er å dele funn med noen som kan hjelpe til med å vurdere hendelser hvor man har gjort feil, eller som har skapt tvil og usikkerhet. Dette krever ifølge Ovens og Fletcher (2014) at kroppsøvingslæreren er ærlig, samarbeidsvillig, drøftende og åpen for dialog. LaBoskey (2004, s.849) foreslår at man kan bruke to ulike tilnærminger for å dele og diskutere: (i) kritisk venn; en kollega eller liknende, som kan bidra med observasjon, eller diskusjon av ulike hendelser. (ii) studenter eller andre lærende som kan bidra med sine perspektiver på ens praksis. I dette forskningsprosjektet blir begge tilnærmingene som LaBoskey foreslår brukt. Mats Melvold Hordvik, førsteamanuensis ved Norges Idrettshøgskole, er prosjektleder i de tre år lange prosjektet, som masteroppgaven er en del av, og fungerer som min kritisk venn. Han arbeider ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, med hovedfokus på undervisning og læring i kroppsøving og lærerutdanning. Forskningsområdene han arbeider med er blant annet praktikerforskning, kontinuerlig profesjonell læring og modeller-basert undervisningspraksis. Møtene mellom Mats og meg foregikk hovedsakelig over Skype, og samtalene ble tatt opp og transkribert. Disse vil brukes til å belyse hvordan jeg opplever det å implementere modeller-basert praksis. I tillegg vil prosjektet bruke fokusgruppeintervjuer for å samle inn elevenes opplevelse av lærers praksis, og andre forhold de opplever ved å bli undervist ved hjelp av pedagogiske modeller. Ovens og Fletcher (2014) mener at dette er noe av det unike ved selvstudium av praksis, at man kobler erfaringene til en lærer og elever sammen, ettersom det å lære bort og det å lære noe er umulige å skille fra hverandre. Feedbacken man får fra elevgruppen vil være nyttig, både som empirisk grunnlag for å skrive masteroppgaven, men også for min personlige og profesjonelle læring.

⁶ Se underkapittel 4.8.1 Prosjektets troverdighet for utdypende informasjon

4.3 Masteroppgavens kontekst

Masterprosjektet er en del av et 3-årig forskningsprosjekt, i samarbeid med Norges Idrettshøgskole. Forskerspørsmålene i masterprosjektet er identiske med det 3-årige prosjektets. Bakgrunnen for dette er at masteroppgaven blir et mellomledd for å se hvordan deltakerne erfarer sitt første år med modeller-basert undervisning, og gir muligheter for å skape nye og bredere refleksjonsprosesser hos forsker. Forsknings- og masterprosjektet gjennomføres på en ungdomsskole på Østlandet i Norge. På skolen er det ca. 300 elever, og ca. 50 ansatte. Skolens beliggenhet kan beskrives som landlige, men samtidig ikke langt unna ulike bysentrum. Kvaliteten på fasiliteter og omliggende læringsomgivelsene kroppsøvingsskole har tilgang på er, trolig, over landsgjennomsnittet til ungdomsskoler. Her er det tilgang til idrettshall, gymsal, to kunstgressbaner, lysløyper og langrennsanlegg. Det er to lærere ved skolen som underviser i kroppsøving, hvorav en av de er meg.

I dette masterprosjektet er det to ulike deltakergrupper:

1. Meg som kroppsøvingslærer
2. Elevgruppe

Undervisningspraksisen startet opp i august, ved skolestart, og fikk en noe brå slutt da Covid-19 viruset slo til, og stengte skoler den 12.mars 2020. Planene ble derfor noe endret. Klassen som har deltatt i prosjektet har hatt undervisning samtidig som en annen klasse, og har derfor delt bane med disse i idrettshallen. Elevgruppen har hatt to undervisningsøkter pr. uke som varer i en klokke time hver. Det har vært noen brudd i undervisningen underveis, ettersom det er fagdager, forestillinger/konserter og andre skolefaglige hendelser som stjeler undervisningstid.

4.3.1 Deltakere

Deltakerne ble valgt med bakgrunn i prosjektets forskningsspørsmål, mine muligheter som kroppsøvingslærer og et møte mellom forskningsprosjektets ansvarlige og meg. Utvalg beskrives av Befring (2015, s.126) som et utsnitt som er tatt ut av en populasjon, hvor man innhenter empiri. Populasjonen det er snakk om i denne konteksten er ungdomsskoleelever og meg, som kroppsøvingslærer. Dermed ble deltakerne i masterprosjektet en ungdomsskoleklasse på 8.trinn, i den norske grunnskolen. Utvalget består av 25 deltakere, hvor 24 er elever og en er meg, som kroppsøvingslærer. Jeg har arbeidet ved skolen i 6,5 år. Min utdanningsbakgrunn er en bachelor i idrettsvitenskap, praktisk-pedagogisk utdannelse, et årsstudium i historie og nå en to-årig påbygningmaster i pedagogikk og kroppsøving. Jeg er en av to kontaktlærere for klassen som deltar i prosjektet, og underviser disse seks timer i uken i kroppsøving, samfunnsfag og KRLE. I

klassen som ble spurt om å delta i prosjektet går det 27 elever. Tre av disse har valgt å ikke delta, men følger kroppsøvingsundervisningen som normalt. Underveis i skoleåret har det også vært tilsig av nye elever til klassen. Disse har fått tilbud om å delta i prosjektet på lik linje med de andre elevene.

Elevene fikk et informasjonsskriv med seg hjem, som de måtte lese gjennom sammen med en voksen. I informasjonsskrivet fikk foresatte og elevene informasjon om prosjektets innhold og varighet, metodiske perspektiver, hva det innebar å delta, rettigheter og konfidensialitet.⁷ Disse faktorene er sentrale elementer før gjennomføring av fokusgruppeintervjuer (Wibeck, 2010). Deretter måtte både foresatte og elevene skrive under på om de ønsket å delta, eller ikke. Elevene som ønsket å delta tok med det skriftlige samtykket når fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres.

4.4 Pedagogisk tilnærming

4.4.1 Mitt syn på læring i kroppsøving

Før prosjektets oppstart skrev jeg, ned en del refleksjoner og tanker om mitt syn på læring i kroppsøving. Grunnen til dette var for å etablere et utgangspunkt, med tanke på oppfattelser og tanker, før oppstart med modeller-basert praksis. For å ha med dette videre til diskusjon, blir denne refleksjonen presentert her.

Min filosofi som kroppsøvlingslærer

Når jeg startet på PPU og masteremnet på USN kom læringsteoriene. Jeg fikk teori som jeg kunne koble praktisk erfaringen til. Deweys erfaringslæring er et spennende utgangspunkt. Fra denne teorien handler det om, kort fortalt, at elevene skal erfare, reflektere og ta med seg det de har lært til nye situasjoner. Her skal de kunne gjøre endringer, slik at de kan komme et steg nærmere å mestre utfordringen. I kroppsøving kan man ofte diskutere hva som er «rette veien til Rom», men jeg tenker at det å la elevene få mange ulike bevegelsesformer, som de kan ta med seg til nye situasjoner utenfor undervisningen, er et godt utgangspunkt for læring. I tillegg ønsker jeg å legge opp til samarbeid og samhandling i undervisningen.

Jeg vil trekke frem de to tingene jeg mener er viktigst i min filosofi som kroppsøvlingslærer. Den første er at jeg ønsker å bidra til at elevene utvikler livslang bevegelsesglede. Det er vanskelig å måle, men jeg håper og ønsker at min undervisning skal bidra til at elevene ønsker å være i

⁷ Vedlegg 4: informasjonsskriv til elever/foresatte

bevegelse resten av livet. Den andre handler om å bygge kultur for læring. Man kan velge mellom å skape læringsklimaer basert på prestasjon eller læring. Jeg ønsker å ha fokus på det siste i min praksis. Jeg ønsker at elevene skal være opptatt av å jobbe med utfordringer, uten å gi opp og gjøre så godt de kan. Jeg ønsker ikke et læringsklima som bidrar til å skape vinnere og tapere, men som bidrar til en kultur hvor elevene mener det er viktig at de gjør så godt de kan, tørr å pushe sine egne grenser og at samarbeid er en nøkkel for å lykkes med dette.

Hva skal elevene lære?

Først og fremst er det læreplanen som bestemmer hvilken kompetanse elevene skal nå i løpet av undervisningsperioden. Personlig ønsker jeg å minske fokuset på ferdigheter i kroppsøving, og heller omtale det som et helhetlig læringsfag, eller danningsfag. Elevene skal lære så mye mer enn ferdigheter i idretter eller aktiviteter. Fysisk-motoriske ferdigheter og/eller grunnleggende bevegelser er sentral kompetanse som elevene trenger. Jeg mener også at elevene har behov for å lære hvordan de kan klare å leve et aktivt liv, og om hvorfor dette er viktig. Men det er viktig at det aller meste av læring skjer i en praktisk kontekst. Faget skal ikke «teoritynges». Jeg syntes også at det er viktig å diskutere hva som skal vurderes i kroppsøving. Mange bruker ferdigheter som eget begrep i vurderingen. Jeg ønsker ikke at ferdighetsutvikling skal være hovedfokuset i vurdering, da dette også skaper et press på elevene i retning av å utvikle disse. Den aller viktigste kompetansen elevene bør sitte igjen med etter 13 år med kroppsøving på skolen er at de har de sosiale og fysiske ferdighetene, den kunnskapen, de egenskapene, verdiene og holdningene som skal til for å oppleve livslang bevegelsesglede.

Hvordan skal elevene lære?

Jeg har tro på at elevene lærer gjennom å prøve ut et planlagt, forsknings- og erfaringsbasert godt undervisningsopplegg. Det må bestå av ulike øvelser, aktiviteter og idretter som skaper engasjement og nysgjerrighet hos elevene. De skal lære gjennom at de får tillit og muligheter til å utvikle kompetanse om hvordan være aktiv for livet. Elevene må lære å ta instruksjon, men også å jobbe individuelt og i samarbeid med andre. Man må gjennomføre kroppsøvingundervisningen med ulike metodiske tilnærminger. Det er dette som gjør at man kan treffe flest mulig elever med undervisningen.

4.4.2 Modellene i dette prosjektet⁸

For å gi masteroppgaven en kontekst vil den neste delen bestå av en presentasjon av de tre pedagogiske modellene som er brukt i prosjektet. Modellene vil presenteres i korte trekk. Dette for å gi et bakteppe for analyse og drøfting i lys av de pedagogiske modellenes intensjoner og grunntanker.

4.4.2.1 Teaching Social and Personal Responsibility

Don Hellison (2011, s.18) presenterer undervisningsmodellen som et hjelpemiddel til å hjelpe barn og unge mot å bli bedre mennesker. Modellens utgangspunkt er noen kjerneverdier som består av:

- Sette barn og unge først
- Menneskelig anstendighet
- Holistisk selv-utvikling
- En måte å være på

For å implementere modellen, slik at elevenes utvikling går i positiv retning peker Hellison (2011) på noen sentrale sider ved undervisningspraksisen til læreren. Man må gi elevene stadig mer og mer tillit og ansvar. Et skifte fra en direkte instruerende undervisning, til en undervisning som omhandler å guide og veilede elevene når de skal gjøre valg underveis. Dette bidrar til å styrke elevenes evner til å ta kloke personlige og sosiale valg, gjennom selvrefleksjon. Derfor er det viktig at læreren er kompetent i de idrettsfaglige delene av faget, i å veilede elevene til å bli mer personlig og sosialt ansvarlige og i å koble disse to elementene sammen. I tillegg er det viktig at kroppsøvlingslæreren planlegger for overføring av læring. Med dette menes at det elevene lærer i kroppsøvlingsundervisningen må kunne overføres til andre situasjoner (Hellison, 2011). Den siste faktoren i Hellisons (2011) som kroppsøvlingslæreren må være bevisst rundt er relasjonsbygging. Man må kjenne elevene sine, slik at man vet hvilke styrker og svakheter de har og hvilke valg de vil ta i ulike situasjoner.

⁸ For en dypere og mer nøye gjennomgang av de ulike pedagogiske modellene, se vedlegg 1

4.4.2.2 Sport Education

Sport Education blir av Daryl Siedentop (1994) presentert som en «*pedagogisk modell som er designet for å gi autentiske, læringsfremmende og rike idrettserfaringer for jenter og gutter i kontekst av kroppsøving i skolen*» (egen oversettelse). Siedentop, Hastie og van der Mars (2011) forteller at modellen har langsiktige mål, som omhandler idrettslig kompetanse, dannelse og entusiasme i idrett. Med dette mener Siedentop et al. (2011) at elevene skal få muligheten til å utvikle tekniske og taktiske ferdigheter slik at de er fullverdige deltakere i spill og konkurranser. Elevene skal også forstå og aktivt bruke regler, ritualer og tradisjoner i idretten. Fair play er et sentralt begrep. Til slutt handler det om at de skal beskytte idrettskulturen gjennom handling og atferd, fordi idrettsaktiviteten i seg selv er meningsfull.

Modellen har også noen viktige fokusområder når det kommer til instruksjon. Som lærer vil man måtte både drive med direkte instruksjon, men også gi elevene tillit gjennom samarbeidslæring i grupper og at elevene gir tilbakemeldinger til hverandre (Siedentop, 1998). Sport Education er basert på seks prinsipper, som er ufravikelige, hvis elevene skal få en autentisk sportsopplevelse (Siedentop et al., 2011):

1. Sesong, 2. Lag og roller, 3. Formell og meningsfull konkurranse, 4. Avsluttende turnering/konkurranse, 5. Statistikk, 6. Festligheter

Sesongen varer ofte to til tre ganger lenger enn vanlige enheter i kroppsøvingsundervisningen (Siedentop, 1998). En hel sesong vil også gi elevene muligheter til å oppleve de ulike delene sesongen består av; oppkjøring, kampperiode, oppkjøring mot turnering, turnering, avslutning av sesong. I og med at elevene er i lag gjennom hele sesongen får de mulighet til å sammen skape tilhørighet (Siedentop et al., 2011). I laget får de ulike roller som trener, kaptein, statistikker osv. Lagene skal planlegge sin egen trening, gjennomføre trening og kamper og evaluere sammen hvordan utviklingen er (Siedentop, 1998).

Gjennom den formelle konkurransen får elevene innblikk i hvordan kampdelen av sesongen er lagt opp gjennom kampoppsett, formelle oppgaver under gjennomføring av kamper og kombinasjonen av trening og kamp. Dette kan bidra til at elevene får større mulighet for å planlegge og sette seg mål som de kan jobbe mot underveis i sesongen (Siedentop, 1998).

Den avsluttende turneringen gir muligheter for lagene til å se hvor langt de har kommet og evaluere sin egen utvikling i kamper mot andre lag, samt feire endt sesong (Siedentop et al., 2011).

4.4.2.3 Teaching Sport Concepts and Skills

Bakgrunnen for den pedagogiske modellen Teaching Sport Concepts and Skills finner man i et konstruktivistisk læringssyn. (Griffin, Oslin & Mitchell, 2013). Med dette menes at det sentrale ved modellen er elevenes konstruksjon av mening innenfor fysisk-motoriske, kognitive og følelsesmessige aspekter i idrettslig aktivitet. Elevene arbeider i ulike spillsituasjoner hvor de må gjøre taktiske valg. Gjennom refleksjoner knyttet til de taktiske valgene konstruerer elevene ny læring som de kan bruke i andre, liknende situasjoner.

Griffin et al. (2013) har utviklet et rammeverk for planlegging som skal bidra til at læreren retter fokus på det modellen ønsker, nemlig taktiske problemer:

1. **Kategorier eller klassifiseringer av ulike idretter og aktiviteter:** Idretter og aktiviteter kan klassifiseres i ulike kategorier som innovasjonsspill, nett- og veggspill og målspill.
2. **Fokus på en bestemt idrettsaktivitet eller ulike spillsituasjoner:** Man må velge om man ønsker å ha fokus på en enkelt idrettsaktivitet hvor fokuset er på taktiske utfordringer elevene kan møte i denne aktiviteten, eller fokus på ulike spillsituasjoner for å bevisstgjøre elevene om at taktiske utfordringer kan oppstå og overføres mellom ulike idrettsaktiviteter.
3. **Taktiske utfordringer, og nivå av kompleksitet:** som lærer må du vurdere hvilke taktiske utfordringer du ønsker at elevene skal møte, og på hvilket nivå disse utfordringene skal være.
4. **Modifisering av spill eller spillformer:** Læreren må planlegge for om elevene skal møte modifiserte spill eller spillformer..
5. **Lærerens spørsmål for læring:** Spørsmål er en essensiell del av denne undervisningsmodellen. Man må stille spørsmål for å skape refleksjoner hos elevene over valgene de har gjort, og for å veilede de mot å løse utfordringen de har møtt.
6. **Problemløsning som læringsutbytte:** Tactical games approach handler om at læreren skal legge til rette for elevenes læringsprosess. Med andre ord legger modellen opp til en elevsentrert undervisning, med læreren som en tilrettelegger.

Lengden på hver enhet med modellen, avhenger av mengden av taktiske utfordringer. Et annet aspekt man kan vurdere er lengere enheter med færre taktiske utfordringer, for å gi elevene mulighet til å gå i dybden, og virkelig mestre idrettsaktiviteten man har presentert.

4.5 Spesifikk setting

I masterprosjektet har modeller-basert praksis vært utgangspunktet i all kroppsøvingsundervisning som klassen med deltakerne har deltatt i. Skoleåret ble planlagt som tre ulike bolker med tre ulike pedagogiske modeller. Målet i planleggingsfasen var å finne pedagogiske modeller som passet til alderstrinnet de er ment å brukes (8.trinn på ungdomsskolen). I tillegg ønsket jeg å ha en viss progresjon, slik at den modeller-baserte praksisen hadde en sammenheng, og at de ulike modellene bygde på og forsterket hverandre. Med dette mener jeg at de ulike læringsutbyttene fra modellene ikke måtte bli borte, men komme frem igjen. Fra Teaching personal and social responsibility var målet at elevene skulle ta ansvar for seg selv. Videre håpet jeg at elevene kunne ta med seg erfaringene inn i Sport Education, hvor de skulle være i lag, jobbe mot et felles mål og bruke ulike roller til å ta ansvar for seg selv og andre. I Teaching Sport Concepts and Skills, håpet jeg at de kunne ta ansvar for seg selv, samtidig som de hadde lært å samarbeide for å oppnå mål. En taktisk tilnærming vil da kunne videre utvikle det å samarbeide for å mestre en oppgave. Det ble lagt opp til ulike aktiviteter, som ble knyttet opp mot læreplanen i kroppsøving sine kompetansemål. Koblingen til kompetansemålene ble gjort for å sikre at det elevene skulle lære var i tråd med de nasjonale føringene for kompetanse og måloppnåelse. Ettersom modellenes pedagogiske innhold og rammeverk er ulike, vil jeg videre presentere oppsettet for de tre ulike modellene i den lokale kroppsøvingsteksten, og det utvalgte pedagogiske innholdet i hver av de tre modellene.

4.5.1 Teaching personal and social responsibility

Teaching personal and social responsibility-modellen var vårt første møte med modeller-basert praksis i kroppsøvingundervisning. Som beskrevet tidligere handler modellen om å lære å ta personlig og sosialt ansvar, og utvikle dette forbi gymsalens «fire vegger». Modellen ble derfor vurdert til å passe inn i oppstart av nytt skoleår, ettersom dette er kvaliteter som elevene trenger å lære. Aktivitetene jeg valgte å bruke i denne modellen var: ballbasis, lek, basistrening og friidrett. Alle kroppsøvingstimene ble gjennomført utendørs i perioden den pedagogiske modellen ble brukt til å undervise. Elevene fikk mye tillitt til å jobbe selvstendig og for og med hverandre. Rett før høstferien ble perioden avsluttet med en friidrettsdag, hvor jeg kunne observere deltakerne hadde respondert på modellen og dens læringsutbytter. Det ble også gjennomført en fire-ukers periode med TPSR-modellen rett over jul. I denne perioden arbeidet vi med modellens innhold med tanke på å ta ansvar for seg selv og andre i aktiviteter som cheerleading/dans, basistrening og turn.

Tabell 1: Plan for periode, kompetansemål og læringsaktiviteter

Periode	Modell	Kompetansemål fra lærerplan	Grovt innhold
Uke 34-39 Antall økter: 12	TPSR	bruke leik og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheiter og kunnskapar til å gjere andre gode	Friidrett Ballbasis Lek Basistrening Aktivitetsdager: Friidrett
Uke 2-5 Antall økter: 8	TPSR	trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar øve på og gjennomføre danseaktivitetar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape og presentere dansekomposisjonar praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheiter og kunnskapar til å gjere andre gode	Basistrening Cheerleading / Dans Turn

4.5.2 Sport Education

Etter høstferien var det tid for å bruke Sport Education i undervisningen. I en ti-ukers periode jobbet vi med volleyball, og tilhørende basistrening og ballbasis. Perioden startet med undervisning utendørs, da idrettshallen var under oppussing. Resten av perioden foregikk på 1/3 eller 2/3 av en idrettshall. Grunnen til at vi ikke hadde tilgang til hele idrettshallen var at to klasser ble undervist i kroppsøving på samme tid.

Den pedagogiske modellen har flere elementer i seg, som det er viktig å få med fra start. Første økten ble derfor brukt til å involvere deltakerne i hva Sport Education handlet om; hvordan vi skulle møte en «sesong» med volleyball, inndeling av lag, tildeling av roller, og hvordan de ulike fasene av sesongen så ut. Etter at alt dette var gjennomført, ble øktene brukt til at elevene fikk en praktisk tilnærming til lagbygging, innlæring og utvikling av tekniske og taktiske ferdigheter, opplæring og praktisering av ulike roller og oppleve hva det vil si å bedrive en idrett/sport. Sesongen startet med

en oppkjøringsperiode hvor sosiale og fysiske ferdigheter sto sentralt, før vi gikk over til en kampforberedende periode, kampperiode, oppkjøring til viktig turnering og avslutningsturnering for hele skolen i volleyball.

Tabell 2: Plan for periode, kompetansemål og læringsaktiviteter

Uke 41-51	SE	trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar	Volleyball Basistrening Ballbasis / ballsidighet
Antall øker: 22		praktisere og forklare grunnleggjande prinsipp for trening	Aktivitetsdag: Volleyballdag
		praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheter og kunnskapar til å gjere andre gode	

4.5.3 Teaching Sport Concepts and Skills

I perioden fra uke 5 og frem mot påskeferien var det planlagt at vi skulle arbeide med en taktisk tilnærming til aktiviteter. Aktivitetsvalget ble 8 øker med basketball, for å så jobbe med badminton. Undervisningen foregikk på en tredjedel eller to tredjedeler av en idrettshall. Elevene fikk før hver økt informasjon om hvilken taktisk utfordring de ville møte i økten på ukeplanen, slik at de kunne være forberedt på hva de møtte i undervisningen. Hver økt var bygd opp på samme måte, med en introduksjon til den taktiske utfordringen, en spill-del (enten fullt spill, eller en spillvariant), spørsmål og refleksjon, en teknisk øvelse som skulle bidra til å hjelpe elevene med å løse den taktiske utfordringen, nye spørsmål og refleksjoner, så en avsluttende spill-del. Etter den avsluttende spill-delen møttes vi i fellesskap for å snakke om hva økten hadde inneholdt, og elevene fikk muligheter til å komme med tanker og refleksjoner.

Enheten med basketball ble avsluttet med at elevene ble delt inn i tre lag, og spilte en turnering. To av lagene spilte kamp av gangen. Det siste laget arbeidet med å forberede sin neste kamp i et taktikkskjema. I skjemaet skulle de planlegge hvordan de som lag skulle angripe, score mål og forsvare seg. Skjemaene ble samlet inn før kampen ble spilt. Etter kampen fikk laget skjemaet tilbake, og mulighet til å evaluere den taktiske planen i forhold til hva som skjedde på banen.

Etter at turneringen var gjennomført, startet vi på en enhet med badminton og svømming. Deltakerne hadde fem økter med badminton/ballbasis og to svømmeøkter før Covid-19-viruset stengte skolene, og dermed avsluttet enheten. I perioden var det også planlagt en vinteraktivitetsdag. Denne ble avlyst med bakgrunn i lite snø og få alternativer for gjennomføring.

Tabell 3: Plan for periode, kompetansemål og læringsaktiviteter

Uke 5-14	TSCS	trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter	Basketball Badminton Ballbasis Svømmeundervisning
Planlagte økter: 20		praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjere andre gode	Aktivitetsdag: Vinteraktiviteter

4.6 Generering av data / datainnsamling⁹

En refleksjonslogg ble anvendt til å genere data om min erfaring med å undervise ved hjelp av en modeller-basert tilnærming. Jeg brukte tid til å reflektere over erfaringer med undervisningen etter hver undervisningsøkt. Da var erfaringene ferske, og refleksjonene ville være preget av å ha skjedd rett i etterkant av at erfaringene ble gjort. Noen ganger ble jeg hindret fra å skrive i etterkant, på grunn av ny undervisningstime. Refleksjonene ble da gjort etter endt arbeidsdag, eller senest dagen etter. Totalt ble det femten sider med refleksjonslogg. I tillegg ble det ca. en gang i måneden gjort en større refleksjon over den siste perioden, slik at jeg kunne sammenfatte min totale opplevelse av erfaringer over en periode. Disse utgjør seks sider av datamaterialet. Før samtaler med kritisk venn, fikk Mats tilgang til både refleksjonslogg og de større refleksjonene. Dette for å basere samtalen på erfaringene jeg hadde gjort underveis, og for at han hadde mulighet til å sette seg inn i konteksten, for å stille spørsmål. Det ble gjennomført to samtaler med kritisk venn skoleåret 2019/2020. En gang i november 2019, og en gang i mars 2020. Samtalene ble tatt opp, slik at de kunne brukes som datamateriale. Totalt ble det 76 minutter med dialog med kritisk venn.

⁹ Se vedlegg for refleksjonsskjema (vedlegg nr.2) og spørsmålsguide i fokusgruppeintervjuene (vedlegg nr.3)

For å innhente data fra elevene brukte vi fokusgruppeintervjuer. Fokusgruppeintervjuene fant sted på samme dag for alle grupper, i samme rom og med samme moderator. Dette for å sikre kontinuitet, og øke reliabiliteten til fokusgruppeintervjuene (Wibeck, 2010). Mats Hordvik fungerer som moderator i fokusgruppeintervjuene. For å gjøre deltakerne komfortable med Mats fikk alle mulighet til å hilse på ham før intervjuene fant sted. Deltakerne ble på forhånd delt inn i intervjugrupper på 4-6 informanter pr. gruppe.

Fokusgruppeintervjuene ble tatt opp ved hjelp av to mobiltelefoner av typen Iphone. Begge telefonene var i flymodus under opptak. Valget falt på å bruke to telefoner, for å sikre at hvis det skulle skje noe med den ene, ville den andre telefonen fortsette å ta opp. Etter hvert fokusgruppeintervju ble hver lydfil overført til en passordbelagt, ekstern lagringsplass og slettet fra mobiltelefonene. Mats satte i gang samtalen ved hjelp av et temabasert spørsmålsskjema. Mats startet fokusgruppeintervjuet, for å så trekke seg tilbake for å la elevene styre hvor samtalen gikk. Bloor, Frankland, Thomas, Robson og Stewart (2001) sier at det største skillet med mellom gruppeintervjuer og fokusgruppeintervjuer er nettopp betydningen av at moderator bidrar til å sette i gang diskusjon, for å så ta en mer tilbaketrukket rolle i interaksjonen som foregår.

4.7 Dataanalyse

For å analysere datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i en fenomenologisk analyse, og jobbet ut i fra en fler-trinnmodell presentert av Hastie og Glotova (2012). De foreslår seks-steg å jobbe etter ved analyse av kvalitative data. (1) Først handler det om å få datamaterialet i en form som gjør at man kan bruke den til noe. I kontekst av denne masteroppgavens datainnsamling handler det om å transkribere fokusgruppeintervjuer og samtaler med kritisk venn, samt samle kroppsøvlingslærers refleksjoner sammen. Fokusgruppeintervjuene ble transkribert av en ekstern aktør, som fikk betalt for jobben. Grunnen til dette var at datamaterialet var omfattende. I tillegg ble fokusgruppeintervjuene gjort med elever hvor jeg kjenner stemmene. Det er derfor viktig, både med tanke på etiske retningslinjer, troverdigheten og påliteligheten til masterprosjektet, at dette ble gjort av noen som ikke kan la seg påvirke av det de enkelte individene sier i intervjuene. På bakgrunn av dette ble fokusgruppeintervjuene anonymisert, slik at alt identifiserbart materiale ble fjernet før jeg fikk tilgang til datamaterialet. Refleksjonsloggen og de større refleksjonene ble gjort skriftlig gjennom hele skoleåret. Samtalene med kritisk venn, ble transkribert ved hjelp av lydavspilling med start og stopp og et Word-dokument. Transkripsjonen av samtalene med kritisk venn ble gjort på en forenklet måte, uten alle pauser og stopp, da samtalene ble gjort over Skype som bidro til varierende lyd kvalitet.

(2) I neste omgang startet sorteringsprosessen ved gjennomlesning av datamaterialet. Jeg jobbet med en induktiv tilnærming, som handler om at jeg utarbeidet ideer, teorier og begreper fra datamaterialet (Hastie og Glotova, 2012). Før start etablerte jeg en analyseprotokoll, som kan bidra til å styrke troverdigheten (Wibeck, 2010). (3) Jeg gjorde en første gjennomlesning for å få et oversiktsbilde, markerte interessante observasjoner og noterte tanker og ideer i margin. Ut ifra dette oppsto det fire temaer, som ble fylt inn i analyseprotokollen. Deretter gjennomførte jeg ulike gjennomlesninger, og lette etter sitater som kunne utfylle temaene jeg hadde funnet.

Tabell 4: analyseprotokoll, etablert før oppstart av analyse

Når?	Hva?	Obs!
Steg 1	Gjennomlesning 1: Streke under og kommentere interessante perspektiver – uten noen bakenforliggende analysestrategi – for å se hva som kan være spennende – og interessant	Ideer, teorier og begreper
Steg 2	Gjennomlesning – nytt dokument: Å skape meningsfulle læringserfaringer	Streke med blå tusj for positive – grønn tusj for negative
Steg 3	Gjennomlesning – nytt dokument: Elevsentrert undervisningspraksis skaper en bredde av læringserfaringer	Kommentarer i marg – tanker, refleksjoner – meningsskapende tanker
Steg 4	Gjennomlesning 4 – nytt dokument: Kroppsøvlingslærers og elevers læringsutbytte	Flytte inn i sitater i dette dokumentet
Steg 5	Gjennomlesning 5 – nytt dokument: Opplevde utfordringer for modellerbasert praksis	
Steg 6	Flytte alle observasjoner inn i Word-dokument Fortolke, tillegge mening, knytte sammen	Sitat Refleksjoner, tanker og ideer notert i margin Fjerne eventuelle kategorier som ikke samstemmer/har innhold Fortolke Meningsskaping Knytte sammen Forkorte og forkaste

(4) I neste steg samlet jeg alle sitatene jeg hadde markert i et Word-dokument, skrev inn tilhørende refleksjoner og startet tolkning for å sette sitatene inn i en meningsgivende kontekst. Befring (2015) viser til hermeneutisk fortolkning, som handler om at innsiktsfremmende tolkning krever at man tar utgangspunkt i egen forforståelse, for å innhente nye impulser. (5) Tolkningsprosessen ble sirkulær, ettersom de nye impulsene gav økt innsikt, og ny forståelse. Gjennom fortolkningsprosessen hadde jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og begrepet *erfaringer*, som er sentralt i oppgaven. For å

gi mening til sitatene, var det viktig at det omhandlet erfaringer som jeg eller elevene hadde gjort oss, og satt ord på.

Datamaterialet fra de ulike fokusgruppeintervjuene ble analysert på en horisontal måte. Wibeck (2010) definerer det som at emnene som dukker opp i alle grupper settes i sammenheng med hverandre. Grunnen til dette er at de prater om de samme emnene, og det er elevenes, og mine, samlede erfaringer som er interessant å finne. (6) Til slutt summerte jeg opp temaene på let etter sammenhenger og mønster i materialet som gjorde at jeg kunne kutte ned på antall sitater, og sitte igjen med sitatene som belyste materialet på best mulig måte. For å bidra til å styrke troverdigheten til analysen, ble funnene diskutert med kritisk venn.

4.8 Troverdighet og etiske vurderinger

4.8.1 Prosjektets troverdighet

Masterprosjektet er designet som et selvstudium av praksis-prosjekt, med kvalitative datainnsamlingsmetoder; fokusgruppeintervjuer, refleksjonslogg og samtaler med kritisk venn. Datagrunnlaget er unikt for studien, ettersom det er samlet inn blant en bestemt gruppe deltakere. Derfor er det sentralt at funnene og resultatene gjenspeiler forskningen, og ikke er et resultat av min forforståelse og mine holdninger (Befring, 2015). Samtidig er det viktig å få frem at det er umulig å hindre at dette påvirker det som kommer ut av prosjektet. For å sikre at funnene belyser forskningsprosessen er det viktig med transparens i valg som er gjort underveis i masterprosjektet, og ved å være åpen om feil, fordommer og oppfattelser som på en eller annen måte kan påvirke prosjektets resultater. I tillegg er det sentralt at beskrivelser av fremgangsmetodikk i datainnsamling og behandling er pålitelige og riktige, slik at prosjektets rammeverk kan gjenskapes av andre.

I generelle trekk handler troverdigheten i et kvalitativt forskningsprosjekt om hvorvidt man har vært ærlig, åpen og studert det man faktisk har sagt man skal studere (Wibeck, 2010). Troverdigheten til fokusgruppeintervjuene bestemmes av mange ulike faktorer, som det kan være vanskelig å kontrollere. Dette kan handle om at deltakerne ikke sier det de tenker på grunn av press utenfra, eller fordi det ikke er sosialt akseptert. Deltakere kan også overdrive for å gjøre inntrykk eller overbevise de andre deltakerne om noe (Wibeck, 2010). Ved gjennomføring av fokusgruppeintervjuene var det den andre kontaktlæreren til elevene som delte inn i grupper, for å sikre heterogene grupper, som var trygge på hverandre. Moderator ble presentert for elevene før fokusgruppeintervjuene ble startet opp. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på et rom som var

kjent for elevene, som befant seg rett utenfor klasserommet de gjennomfører undervisning i til daglig.

Troverdigheten til datamaterialet samlet inn gjennom selvstudium av praksis metodologi handler ifølge LaBoskey (2004) om at det er leseren selv som avgjør om han kan ha tillit til resultatene og tolkningen. Avgjørelsen baserer seg på leserens erfaring og forståelse av praksisen som er presentert i masterprosjektet. Fletcher og Ovens (2015) bygger videre på LaBoskeys teori, og sier at leseren må «*vurdere om forskningens kontekst, situasjoner, utfordringer og innsikt resonnerer med egen erfaring og profesjonelle praksis*» (egen oversettelse, s.218). Ettersom selvstudium av praksis gir innsikt i min praksis, er det mine erfaringer, refleksjoner og læring det gis innsikt i, og det er vanskelig å si at det som kommer frem er rett eller galt. Man ønsker å gjøre funn som kan bidra til at andre kan utforske egen praksis, på lik linje som det er gjort i masterprosjektet. For at andre skal ha nytte av forskningen gjennom selvstudium av praksis er det viktig å presisere konteksten forskningen er gjort i, gi gode beskrivelser av innsamling av datamateriale og analyse og vise til et bredt spekter av funn. Til slutt er det viktig å diskutere hvilke implikasjoner disse funnene har hatt for meg, mine elever og min praksis, slik at andre kan bruke denne forståelsen i sin egen kontekst.

Ettersom jeg brukte tre ulike tilnærminger for å samle inn data om elevenes og mine erfaringer med modeller-basert praksis kan det være nyttig å bruke begrepet triangulering. Triangulering handler om at man bruker flere ulike metoder, for å belyse et fenomen. Dette bidrar til at datamaterialet i mindre grad påvirkes av hver enkelt metodes begrensninger (Hastie og Hay, 2012). Gjennom ulike metoder for datainnsamling, får man løftet frem ulike perspektiver på erfaringene både jeg som kroppsøvingslærer, og elevene som deltakere i undervisningen, gjør oss. Det betyr at troverdigheten til funnene i studien, styrkes.

4.8.2 Ethiske vurderinger

Tilknyttet kvalitative metoder, er det sentralt å følge etiske retningslinjer, spesielt i forskning ute i skolens praksisfelt. Før oppstart av prosjektet ble søknad sendt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) med bakgrunn i at det ville bli behandlet personlige opplysninger og noen av temaene kunne være sensitive. Befring (2015) peker på at det er kjempeviktig at deltakerne har gitt et informert og fritt samtykke. Alle elevene fikk et informasjonsskriv med hjem, og de som valgte å delta leverte samtykke. Ovenfor de som valgte å ikke delta ble det presisert at dette på ingen måter ville påvirke relasjonen deres til meg, som kroppsøvingslærer, deres vurdering i faget eller andre forhold knyttet til kroppsøvingen. Før studien startet ble NIHs etiske komite kontaktet, og fremstilt

for problemstillingen. De ønsket en utredning om implikasjoner rundt dette. En utredning ble sendt inn, og NIHs etiske komite godkjente prosjektet. All informasjonen ble gjentatt før gjennomføring av fokusgruppeintervjuer, slik at elevene kunne være trygge på at informasjonen som var gitt ut tidligere, fortsatt var gjeldende.

Jeg skal forske på egen undervisningspraksis, og i den sammenheng skal en av kroppsøvingsklassene jeg underviser, være deltakere i masterstudien. Det betyr at jeg bør reflektere over og diskutere konsekvenser av mine handlinger, hvilke plikter jeg har, hvilke motiver og sinnelag jeg viser ovenfor den enkelte og hele elevgruppen, samt hvordan jeg bruker relasjoner for å påvirke elevmassen (Befring, 2015). For å hele tiden ha disse temaene oppe har jeg vært i dialog/refleksjonsprosesser med prosjektleder, samt at jeg ikke har hatt tilgang til empiri, hverken under innsamling eller behandling, før denne har blitt anonymisert. Det er også viktig å vurdere den potensielle makten jeg som lærer kan ha på elevene i prosjektet. Derfor var det viktig å etablere fokusgruppeintervjuer for å la elevene dele sine erfaringer, både positive og negative (Graber, 1991). Mats Hordvik fra Norges idrettshøgskole gjennomførte fokusgruppeintervjuene, og oppfordret til å dele alle erfaringer. På denne måten kunne ikke elevenes meninger knyttes til de, slik at de kunne føle seg trygge på at svarene de gav kunne være ærlige. Befring (2015, s.54) viser også til begrepet «researcher bias» som en viktig faktor, ved kvalitative studier. Det omhandler at forventninger og forutinntatte oppfatninger kan påvirke forskerens streben etter objektivitet.

5 Resultater

I denne delen vil jeg presentere funnene i datamaterialet i fire ulike kategorier. Funnene viser at modeller-basert praksis gir elevene mulighet til å ta ansvar for egen læringsprosess, at både mine og elevene læringserfaringer oppleves som mer meningsfulle og at man møter på utfordringer ved implementering av en modeller-basert praksis. Elevenes og mitt perspektiv presenteres samlet, for å gi nyanser i resultatkapitlet.

5.1 Å skape meningsfulle læringserfaringer

Noe som har gått igjen i datamaterialet har vært opplevelser av meningsfulle læringserfaringer. I dette delkapitlet vil jeg presentere funn på hva som påvirker erfaringene til elevene, hvordan erfaringene kommer til uttrykk og hva som motiverer meg til å bruke egne og elevenes erfaringer i arbeidet videre med modeller-basert praksis.

Jeg beskriver læringsomgivelser som en erfaring, ved at en endring i læringsomgivelser skapte et skifte i arbeidsoppgaver og fokus, som igjen bidro til et skifte av eksisterende læringsklima.

Konteksten var at vi skiftet læringsomgivelse fra skolens uteområder, til skog og myr. I datamaterialet kommer det frem at endringen av læringsomgivelser kom fra et ønske om at elevene skulle ta mer ansvar for seg selv. Blant annet handlet det om å få elevene til å dusje og skifte etter kroppsøvingstimene, ettersom dette hadde vært en utfordring. Arbeidsoppgavene ble forandret fra planens innhold som var friidrett, til lek i myrområde. Om denne endringen reflekterer jeg:

«Økten bidro til en bevisstgjøring for min egen del rundt variasjonen i økter ikke bare bør gå på organiseringen av aktiviteter, men også i større grad på læringsomgivelser. Læringsomgivelsene kan gi utslag i retninger man kanskje ikke er klar over. Elever som tidligere skled ut, og mestret dårlig den aktiviteten vi har bedrevet så langt, skiftet fokus med ny aktivitet i nye omgivelser. I tillegg kan slike økter bidra til å bygge fellesskap»
(Reflekterende dagbok, 13.09.19)

Teaching personal and social responsibility modellens eksplisitte innhold handler om å ta ansvar for seg selv og andre, var en bidragsyter til at jeg valgte et skifte i læringsomgivelser. Skiftet kan bidra til å gi elevene andre typer arbeidsoppgaver, som igjen kan være med på å endre læringsklimaet og påvirke læringserfaringene. Disse erfaringene kan også bidra til at jeg implementerer læringsomgivelser i mitt arbeid som kroppsøvingslærer. I løpet av skoleåret forteller jeg om flere

hendelser, ikke om læringsomgivelser som endres, men et læringsklima som stadig utviklet seg, og favnet over flere. Jeg observerte at elever som tidligere har hatt utfordringer med ulike undervisningssituasjoner, fikk tillit og ansvar, som fører til mestringssituasjoner de ikke har møtt tidligere:

«... [eleven] stepper opp og gjør dommerrollen til sin egen. Eleven var tydelig, strukturert og fulgte alle regler. Det virket som eleven vokste med rollen, og likte ansvaret som ble gitt. Dette er en tydelig del av det jeg liker å se og gjøre i kroppsøving. Ansvarliggjøring, og la de både gjøre feil og mestre.» (Reflekterende dagbok, 15.11.19)

I denne beskrivelsen kan man trekke frem ulike aspekter av påvirkning både på elevenes læring, men også mine erfaringer, som kan brukes til å skape liknende mestringssituasjoner for andre elever. Et aspekt kan være læringsomgivelsene. Skiftet fra å være ute, til å komme inn i idrettshall og bedrive ballidrett kan være en bidragende faktor for at elevens atferd endres, og erfaringene han høster blir positive. Rollen kan videre føre til at eleven følte et eierskap til det han drev med, som gjør at motivasjonen for læring øker. Helt i starten av skoleåret, rett etter sommerferien arbeidet elevene med friidrett og modellen «Teaching personal and social responsibility». Det ble gitt rammer for å prøve og feile, samt tillitt til at elevene skulle ta ansvar for seg selv. Jeg opplevde elever som ønsket å lære gjennom arbeidsoppgavene de fikk:

«Som nevnt ble fokuset på økten satt i starten med at de skulle trene på ferdighetene. Altså at jeg ville se på og veilede rundt hvordan de trente. Dette gjorde at de fikk fri flyt til å gå til den øvelsen de ønsket å utvikle. I tillegg, hvis de følte at de hadde god kontroll på alle øvelsene, var det mulig å trene noe basis (styrke, utholdenhet eller bevegelse). Elevene jobbet veldig godt, og med fokus på arbeidsoppgaver. Man kan på en måte si at de konkrete arbeidsoppgavene i økten kom fra de selv, og dette kan bidra til å skape større eierskap til oppgaven. Når elevene da bruker dette eierskapet i arbeidet, vil jeg si at de hoppet på nye og gamle arbeidsoppgaver med ny giv, og større «motor».» (Reflekterende dagbok, 16.09.19)

Jeg opplevde hvordan elevene ble motivert til læring av eierskapet de får til læringsprosessen, ved at jeg gav dem tillit til å velge selv. Arbeidsoppgavene elevene møtte var interne arbeidsoppgaver som ble skapt ved at elevene må gjøre en introspeksjon, reflektere over tidligere erfaringer og finne

ut av hva de har behov for å jobbe videre med. Jeg gav elevene denne tilliten gjennom perioden, og har flere refleksjoner rundt hvorfor dette fungerer, og hva det gjør med elevene:

«I denne økten startet vi opp med at elevene samlet seg i lagene, og gjorde en kort evaluering av kampen(e) på fredag. Hva gikk bra, og hva bør vi jobbe med i denne økten? Dette gikk fint, og relativt raskt. Det kan bety at flere allerede hadde reflektert over spørsmålene (eller i nærheten av dette) på forhånd. Hvert lag hadde ulike deler av spillet de ville arbeide med, og fikk tips og råd av meg som lærer, til hvordan de kunne jobbe med dette. Så gikk de i lagene og trente hele økten.» (Reflekterende dagbok, 11.11.19)

Opplevelsene mine gjentar seg utover perioden, elever som får tillit og som bruker denne tilliten til å skape eierskap til egen læring. De har gjort seg erfaringer underveis, reflekterer over disse og er forberedt på hvilke arbeidsoppgaver det er viktig å jobbe med videre. Elevene erfarte også et klima som la til rette for deltakelse i prosessene når lagene skulle finne ut av hva de skulle trene på, og hvordan de skulle trene. I perioden med Sport Education var det flere lag som opplevde at de i fellesskap gjorde disse refleksjonene, spilte på hverandres erfaringer og brukte disse til å finne løsninger på oppgavene som lå foran dem. En av elevene forteller:

«På vårt lag så var det mer ... vi hadde jo en leder. Men han var ikke en leder, han var på en måte bare en leder av flokken, på en måte. Vi sammen var på en måte en hel leder-gjeng. Så vi fant ut sammen, ikke bare at han skulle stille oss opp og sånn, det var liksom et samla lag.» (Fokusgruppeintervju, 26.02.20)

Jeg reflekterer også over at jeg ønsker å gjøre flere erfaringer rundt modeller-basert praksis, og opplevelser av elevenes læring. Det kan virke som at utviklingen jeg opplever, og erfaringene jeg gjør meg, styrker tilliten til modeller-basert praksis som en god å måte å jobbe med elevers læring i kroppsøving på. Elevene gis tillit, rom og muligheter til å gjøre seg erfaringer, som igjen fører til at elevene får et bredere læringsutbytte enn tidligere undervisningspraksis:

«Jeg liker denne måten å jobbe på. Elevene får stor tillit og mye spillerom som gjør at de selv må stå for valgene de tar, og agere i forhold til det som skjer. Fagfornyelsen snakker om flere begreper; dybdelæring, læringsstrategier og selvregulering. Og spesielt på det siste punktet føler jeg at modeller-basert praksis [så langt] har mye å

tilføre, så lenge man som lærer tør å slippe «kuene ut på beitet»» (Reflekterende dagbok, 08.11.19)

Den elevsentrerte undervisningsmetodikken i de pedagogiske modellene virker å være en viktig motivasjonsfaktor for meg i arbeidet med modeller-basert tilnærming til undervisningen. Både til å jobbe videre med modeller-basert praksis, men også lære mer om hvordan elevene lærer gjennom en slik tilnærming til undervisning. Det er stadige koblinger til fagfornyelsen, og til elevenes læring. Jeg trekker frem valg, samarbeid, erfaringer og meningsutvekslinger som spennende elementer, som skaper lyst til videre arbeid med modellbasert praksis. Et annet aspekt er at jeg finner elementer i de pedagogiske modellene som er kjente fra før. Elevene viser også tydelige tegn på at de setter pris på måten undervisningen er lagt opp på, ansvaret de får, og min tilrettelegging for læringserfaringer:

«Vi må liksom klare oss mere selv. På barneskolen fikk vi liksom hjelp til alt hele tiden. Nå må vi ta mere ansvar og gjøre ting selv, og så prøve mer og mer, og så spør vi hvis det virkelig ikke går. På barneskolen fikk vi hjelp hvis vi ikke klarte det én gang. Egentlig, så var det liksom litt enklere å få hjelp på barneskolen, men det litt enklere å lære på ungdomsskolen.» (Fokusgruppeintervju, 26.02.20)

Samme elev forteller videre at man lærer å ha mer utholdenhet i egen læringsprosess, ettersom man må prøve selv, og mestre oppgaver man kanskje ikke trodde man skulle få til. Disse læringserfaringene kan bidra til å være motivasjonsfremmende faktorer, som påvirker elevenes læring. Samtidig er dette sentrale erfaringer for meg å oppleve, ettersom det viser at modeller-basert praksis kan skape erfaringer som elevene lærer mer av.

5.2 Elevsentrert undervisningspraksis skaper en bredde av læringserfaringer

Datamaterialet viser hvordan modeller-basert praksis bidro med et teoretisk rammeverk, en guide (men ikke oppskrift), for innholdet og hvordan jeg skulle undervise. I det ligger modellenes implisitte læringsutbytter, handlingsrom i kompetansemål og læreplanen, samtidig som modeller-basert praksis kan gi rom for læring og erfaringer i situasjonene som oppstår ut over modellens og læreplanens fastsatte læringsutbytter. Jeg gir uttrykk for at jeg ser muligheter i modellene for en undervisningspraksis som setter eleven i sentrum:

«Elevene kjørte klassevis oppvarming, ettersom jeg hadde to klasser alene også i dag. To elever fikk ansvar for oppvarmingen i hver klasse. I klassen hvor deltakerne befinner seg gikk dette veldig bra. Det virker som om de [elevene] begynner å ta ansvaret de får, og viderefører dette til å samarbeide bedre, respektere de andre og komme i gang med arbeidsoppgaver» (Reflekterende dagbok, 16.09.19)

Modeller-basert undervisningspraksis legger andre føringer på hvordan elevene skal lære enn tradisjonell undervisning. Gjennom min tilrettelegging av lærings situasjoner fikk elevene muligheter til å skape sine egne erfaringer basert på det de hadde lyst til. De fikk mulighet til å utforske egen kapasitet og egne muligheter for aktivitet innenfor et gitt rammeverk som læreren har satt opp. Slik undervisning gir avkastning på flere måter:

«I tillegg begynner flere å vise omsorg for hverandre, og bidrar til at de andre lærer/mestrer og har det bra i timene.» (Reflekterende dagbok, 23.09.19)

Undervisningen ble guidet, i perioden hvor jeg reflekterer rundt sitatet over, av den pedagogiske modellen «Teaching personal and social responsibility». Jeg fikk mulighet, gjennom de pedagogiske modellenes rammeverk, til å legge til rette for å skape læringsutbytte som er noe mer enn teknisk eller teoretisk innlæring, og skape et læringsklima hvor alle er inkludert og føler tilhørighet. De samme funnene dukker opp i Sport Education, når elevene jobber i lag med volleyball som idrett. Jeg reflekterer over at elevene bygger samhold i lagene, som igjen fører til trygghet som kan overføres til andre situasjoner i skolehverdagen. Erfaringene de gjør seg gjennom modeller-basert praksis kan bidra til å bryte opp gamle sosiale mønstre, og etablere nye relasjoner kjente og ukjente medelever:

«Jeg likte det egentlig, jeg [å være sammen i lag]. Da ble jeg bedre kjent med de som var på laget mitt, i forhold til det jeg kanskje var før, da.» (Fokusgruppeintervju, 26.02.20)

Flere av elevene drar opp lagene om samholdet, samarbeidet og erfaringene de gjør i fellesskap som et læringsutbytte:

«Og så for eksempel når vi får det faste laget da, så bli det enklere hvis vi ser at to stykker der må jobbe på et eller annet – da er det enklere i stedet for at hvis du hadde

bytta hele tida, så måtte læreren hele tida [bytta på elevene] ... men nå kan liksom laget se at, OK, vi må jobbe med det og det, og da er det enklere å få det til, siden det er ett fast [lag]. Da blir det også enklere lagspill, at du kjenner det mer og vet hvem som er god på hva. Da blir det mer samspill. Og det var veldig bra periode da vi hadde volleyball. Så det var veldig gøy.» (Fokusgruppeintervju, 26.02.20)

Elevene beskriver at de møter et bredt spekter av erfaringer gjennom Sport Education. Det sosiale, gjennom å bygge relasjoner til nye mennesker. Samhandling i spillet, som setter krav til refleksjoner rundt hvilke individuelle og kollektive arbeidsoppgaver de må jobbe med, og ikke minst hvordan de skal jobbe for å utvikle seg i positiv retning for å oppnå det de ønsker. De øver på kommunikasjon, dele meninger, akseptere og respektere ulikhet i både meninger og tidligere erfaringer. Mye av dette skjer i utforsking av tekniske og taktiske elementer i spillet, som igjen skaper erfaringer i bevegelse. Læringsutbyttet av å være i lag, og utforske ulike sider av det å være i lag, er derfor bredt og gir rom for en dypere læring. Jeg reflekterer over mulighetene lagene gir meg for å skape nye lærings situasjoner av situasjoner som kan kalles for utfordrende:

«På mandag har jeg tenkt at når de to andre lagene trener, skal dette laget avholde lagmøte. Jeg kommer til å være med på dette lagmøtet, for å sørge for at de holder seg saklige og til tema, men de skal få styre møtet selv. De kommer til å få noen temaer de skal ta opp. Dette er en av fordelene med Sports Education, kontra tradisjonell undervisning. Lagmøter og motgang er en del av idretten, noe man sjeldent eller aldri bruker i tradisjonell undervisning» (Reflekterende dagbok, 18.11.19)

Datamaterialet viser hvordan modellenes innhold og rammeverk gir muligheter som jeg ikke har hatt gjennom tradisjonell undervisning. Utfordringer innad i gruppene kan selvfølgelig oppstå med bakgrunn av at de er i lag, men i seg selv kan det sies at dette er læringserfaringer for elevene. Samtidig legger modeller-basert praksis til rette for at elevene kan løse disse utfordringene ved hjelp av veiledning og tilrettelegging. De pedagogiske modellene setter krav til at jeg utforsker egen undervisningspraksis, og arbeider med å tilrettelegge læringsprosessene på andre måter enn tidligere. Blant annet legger det elevsentrerte synet i modeller-basert praksis føringer for hvordan undervisningen skal gjennomføres:

«Som sagt over må jeg arbeide med meg selv med tanke på å gå vekk fra instruksjon, og mer over til veileder. Når jeg har fått til dette, og elevene har tatt denne overgangen, vil

jeg også etter hvert kunne bevege meg over mot å være en fasilitator i større grad, enn det å ta hovedroller» (Reflekterende dagbok, 04.11.19)

Sitatet viser at jeg har tidligere hatt en mer instruerende tilnærming til kroppsøvingsundervisningen, og at elever i større grad har gjort som de har fått beskjed om. Gjennom modeller-basert undervisningspraksis, over tid, har jeg fått utfordret syntes på hva de pedagogiske modellene krever med tanke på undervisningsmetodikk, og min rolle i undervisningen, for å skape en elevsentrert undervisning.

5.3 Kroppsøvingslærers og elevers læringsutbytte

Læring er en viktig del av modeller-basert praksis. Elevene skal lære noe i undervisningen. Modellene har et implisitt læringsutbytte gjennom deres særpreg, samtidig som det er læreplanen i kroppsøving som er førende for hva elevene skal lære. Jeg reflekterer rundt læring gjennom modeller-basert praksis, hvordan elevene lærer og hva de skal lære:

«Jeg syntes elevene var nyanserte i sine vurderinger. De greide å se at de ikke alltid opptrådte i en «fairplay»-ånd, og de var kritiske til egen atferd i etterkant. Ved at de tørr å ta et kritisk blikk på seg selv, kan det være mulig at de blir gode til å regulere andre faktorer enn atferd (selv om det kan argumenteres for at innsats er en form for atferd). Jeg liker denne måten å jobbe på. Elevene får stor tillitt og mye spillerom som gjør at de selv må stå for valgene de tar, og agere i forhold til det som skjer ... For min egen del bruker jeg mye begrepet kultur. Man ønsker å etablere en kultur for å gjøre sitt beste, bidra til at andre har det bra og lærer, bidra i læringsmiljøet, praktisere og etterleve prinsipper for fair play. Det for meg er verdier elevene kan ta med seg videre, både for å være aktive gjennom hele livet, men også ut i samfunnet. Men mye avhenger av læreren. For å lykkes tror jeg man må balansere på en knivsegg mellom kontroll og tillit til elevene. Og det kan være vanskelig.» (Reflekterende dagbok, 08.11.19)

Jeg kobler livslang læring, sammen med begrepene i fagfornyelsen og innsats, til modeller-basert praksis. Gjennom å møte et bredere spekter av utfordringer, være involvert i større grad underveis i undervisningen og møte tillit og frihet påstår jeg at elevenes læring vil være bredere og dypere. De får muligheter til å få erfaringer som er nyttige, og som kan bidra til å gi mening til fremtidige erfaringer. I tillegg bruker jeg begrepet kultur, og beskriver en kultur for læring som handler om læring i et sosialt perspektiv; hvor man gjør så godt man kan, bidrar til andres læring og deltar i et

inkluderende læringsmiljø. Dette kan så videreføres til andre arenaer i livet, også fremover i tid. Begrepet livslang læring kobles til refleksjonen, og det virker som at jeg foreslår dette som et mantra i min undervisningspraksis. Jeg reflekterer også rundt hva erfaringene og læringen elevene mottar kan være, kontra hva de får mulighet til å lære igjennom min undervisningsmetodikk:

«Når vi startet opp perioden med Sport Education hadde jeg forståelse for at jeg måtte inn å hjelpe elevene for å komme i gang, og hjelpe dem med å forstå hva som skulle skje. Men jeg merker nå at jeg må tørre i større grad å slippe elevene mer til, og tørre i større grad å la økten «gå litt skeis».» (Reflekterende dagbok, 15.11.19)

I datamaterialet beskrives situasjoner hvor jeg ser behov for å hjelpe elevene å forstå i en gitt situasjon eller handling. Dette kan kalles en instruerende måte å undervise på, og gir lite rom for tillit og muligheter til å utforske og erfare. Årsakene til dette kan være mange. Det handler ofte om en trygghet som må opprettholdes for at man, som lærer, skal føle at elevene har oppnådd noe gjennom økten. Det er vanskelig å se for seg at elevene lærer noe gjennom «kaos». Samtidig hindrer dette elevene i muligheten til å utforske friheten, og lære gjennom å gjøre seg både positive og negative erfaringer. Alt de opplever er erfaringer, som på en eller annen måte kan knyttes til læring. Det krever at de får ansvaret og tilliten til at de kan få det til, og at jeg tør å slippe opp kontrollen. Ved at elevene flere muligheter til å medvirke kan veien mot meningsfulle læringserfaringer bli enda kortere enn jeg allerede opplever. En av elevene svarer på om hva de syntes jeg, som kroppsøvlingslærer, kunne gjort annerledes for å tilrettelegge for sterkere læringserfaringer:

«Kanskje hørt litt mer på hva elevene har lyst til. Men, ikke ta full kontroll på hva de har lyst til, for da blir det veldig fort useriøst. Så han kan høre på forslag og kanskje organisere til en gymtime, på en ordentlig måte i stedet for at vi skal ta over en time og så blir det helt kaos». (Fokusgruppeintervju, 26.02.20)

Det interessante i sitatet er at jeg snakker om at øktene må gå «litt skeis», samtidig som at dette er noe elevene frykter ved at de får for stor innflytelse over undervisningen. Det virker som at de har tillitt til meg, og at jeg legger til rette for at de skal lære på en god måte. En annen elev følger på, og sier:

«På barneskolen også ble vi delt inn i grupper og bestemme hva vi skulle ha i gymmen helt selv, en gruppe på tre eller fire. Da blir det veldig lite seriøst. Og du lærer ikke noe av det. Da er det kun lek for å ha det moro» (Fokusgruppeintervju, 26.02.20)

Elevenes beskrivelser bygger oppunder det jeg reflekterte over tidligere. Balansen mellom tillitt og kontroll virker å være viktig, for å skape gode læringsprosesser for elevene, uten at det blir «kaos». Jeg fortsetter refleksjonene med å gå tilbake til hvordan jeg tidligere har undervist i kroppsøving, som igjen kan være med på å påvirke hvordan man lykkes med læring gjennom modeller-basert praksis:

«Samtidig blir det jo ofte til (spesielt på 8.trinn) at det er jeg som er den som setter standarden med gode økter, og som en premissleverandør for hvordan kulturen skal bli. Jeg tror det blir viktig at jeg slipper til elevene i enda større grad. De har fått mye tillit i timene, men jeg vet at jeg kan gi dem enda mer. Ved å legge til rette for det.»
(Reflekterende dagbok, 15.11.19)

Forståelsen for behovet for å slippe opp og gi tillit er der, men kan være vanskelig å iverksette. Samtidig viser jeg forståelse for hva som kreves for at elevenes læring skal forsterkes gjennom de pedagogiske modellenes innhold. Dette kommer også frem etter hvert som tiden går, hvor jeg opplever at elevene responderer på undervisningen. I perioden hvor jeg underviste elevene gjennom Teaching sport concepts and skills-modellen sammenligner jeg nåværende og tidligere undervisningspraksis:

«Elevene responderer godt, og jeg ser en positiv utvikling, både på de tekniske og de taktiske ferdighetene. Hvis jeg skal dra noen sammenligninger med min tidligere undervisning i basketball, så ville fokuset i større grad vært på pasnings- og skuddteknikk, enn det å ha fokus på å angripe sammen, ballinnhav og bevegelsesmønstre. Og det er lett å se at elevene har blitt bedre på å flytte bena, jobbe seg mot fritt rom og det å være tilgjengelig for mottak.» (Reflekterende dagbok, 10.02.20)

Læringsutbyttene, og veien for å nå disse, er endret fra min tidligere undervisning. Fra et teknisk innlæringsfokus, til et bredere taktisk fokus. Med bredere menes at det taktiske fokuset setter krav til en teknisk handlingskraft i situasjoner hvor man også må gjøre valg basert på en mengde

faktorer. Elevenes læringserfaringer blir bredere. I og med at modellen også handler om å stille spørsmål, reflektere, for å så aktivt handle basert på refleksjonen, vil man også kunne si at potensialet er større for at læringen blir dypere. Jeg viser gjennom refleksjonen at elevene lærer mer, på en annerledes måte og at læringen sitter dypere, fordi veien er preget av nye former for undervisning som gir andre typer erfaringer enn tidligere. Dette kommer frem i en samtale mellom Mats (kritisk venn) og meg:

KP: «I den måten her å tenke på. Dere får et taktisk problem, jobber med, og så stopper vi opp og snakker sammen, så trener vi litt på noen ferdigheter som kan hjelpe dere med å løse det taktiske problemet, for å så igjen gå tilbake til det. Da jobber man jo med både sosiale og tekniske ferdigheter, men også med, kanskje det viktigste, taktiske ferdigheter. Som blir en mye bredere kompetanse, enn den gamle måten. Når vi hadde volleyball før, så sto vi ofte og terpet på baggerslag, og så fingerslag. Det er en helt annen tilnærming, som for meg, ser ut som å være mer meningsfull og som gir elevene et bredere læringsutbytte.»

Mats: «Ja, og det bekrefter de [elevene] jo delvis. De vet jo ikke hvordan du underviste før. Men sammenlignet med deres erfaringer på barneskolen, så er det jo det de bekrefter i intervjuene. At de føler de lærer mer om aktiviteten, men også andre typer ferdigheter som sosial interaksjon, samarbeid, etc.» (Samtale med kritisk venn, 10.03.20)

5.4 Opplevde utfordringer for modeller-basert praksis

Kroppsøvlingslærerens rolle er mangfoldig i skolesammenheng. Når man skal undervise i en modeller-basert praksis, kreves det at man tar ulike roller. Derfor er mine refleksjoner rundt utfordringer, koblet opp mot modeller-basert praksis, interessante perspektiver som kan påvirke elevenes og egen læring:

«Som kroppsøvlingslærer, så underviser jeg seks ulike klasser i kroppsøving. I tillegg underviser jeg i fysisk aktivitet og helse, samt samfunnsfag og KRLE. Jeg er kontaktlærer, aktiv365-kontakt og seksjonsleder for kroppsøving. Det betyr at det er ekstremt mange roller å ha, og mange ting som skal følges opp i løpet av både en dag og en uke.» (Reflekterende dagbok, 13.12.19)

Jeg viser til en utfordrende hverdag, med mange ulike «roller». Modeller-basert praksis gir enda en ny rolle å ivareta, som samtidig søker å endre min rolle i undervisningen. Det betyr at i tillegg til de eksisterende, får jeg en ny rolle som krever mye. Det er tidkrevende å planlegge og følge opp modeller-basert praksis, i tillegg til alle andre oppgaver, som igjen kan påvirke avgjørende faktorer for å lykkes, negativt. Pedagogiske modeller har et omfattende teoretisk rammeverk som man må sette seg inn i, før man kan starte på planleggingsarbeidet. Oppå planleggingsarbeidet, vil det også være behov for oppfølging av elever, skjemaer, samt utvikling av egen undervisningspraksis. Derfor er det noe som kan gå tapt underveis. Målet må være å ivareta elevenes læring, men ikke overarbeide seg som lærer. Noen av de pedagogiske modellene inneholder kjente elementer, andre mer ukjente. Ved å møte kjente elementene blir jeg lettet, ettersom dette er noe jeg kan fra før av, og ikke trenger å sette meg dypt inn i:

«Øktene er lagt opp med spill – trening – spill, en metode jeg har brukt før og som jeg liker. Det er noe med å la elevene få prøve ut, jobbe i spillet og gjøre seg erfaringer. Men å ha såpass detaljert fokus på hver enkelt økt som modellen legger opp til er nytt og utfordrende» (Reflekterende dagbok, 03.02.20)

Når metodikken fremstår som kjent og trygg, viser jeg faglig innsikt og trygghet når jeg reflekterer rundt tematikken. Jeg forteller at oppsettet i modellen er enkelt og forståelig. Teaching sport concepts and skills-modellen virker å være noe jeg aktivt kan bruke med elevene, uten å føle usikkerhet eller at det blir en «tidstyv». Trygghet kan være en av nøkkelfaktorene for å lykkes med en modeller-basert tilnærming til undervisning. Samtidig møter jeg også på utfordringer når jeg skal implementere modellene i praksis. Den taktiske tilnærmingen krever at elevene møter spørsmål, får tid til å reflektere og at jeg spiller videre på svarene som dukker opp, ved å stille nye spørsmål til refleksjon. Basert på dette skal eleven møte taktiske utfordringer og gjøre gode handlingsvalg i spillsituasjoner:

«Og det er her det er vanskelig, for hvordan vet man at man stiller spørsmål som fører til refleksjoner for alle? Hvordan kan man være trygg på at spørsmålene bidrar med noe for alle, kontra tradisjonell instruksjon? Dette sliter jeg fortsatt med, ettersom jeg ønsker at alle skal føle seg inkludert og ivaretatt, og jeg føler noen ganger at den spørrende måten å jobbe på fører til at noen føler det motsatte. Jeg vet ikke om det er en sannhet, det er mer en antakelse. Og det er her jeg ønsker å finne gode løsninger. I

dagens badmintonøkt jobbet jeg med å stille spørsmål, både i fellesskap, men også individuelt.» (Reflekterende dagbok, 09.03.20)

Den taktiske tilnærmingen skaper noe usikkerhet fordi jeg opplever at spørsmål og refleksjoner kan være utfordrende for noen av elevene. Det å reflektere krever at man forstår spørsmålet i konteksten det er stilt i, samtidig som man greier å koble på tidligere erfaringer i refleksjonsprosessen. For elever på lavere skoletrinn, kan evnen til å reflektere være en egenskap som må trenes. Tidligere har jeg reflektert rundt hvordan modeller-basert praksis skaper rom for erfaringer. Men erfaringene må bearbeides på en eller annen måte. I «Teaching sport concepts and skills» får elevene muligheter til å erfare, og få hjelp til å sette i gang refleksjon, for å så få testet ut de bearbeidede erfaringene i praktisk handling. Man må gi elevene tid, rom og muligheter til å gjøre erfaringene, legge til rette for refleksjoner og gi elevene en ny mulighet for å ta refleksjonene og sette de ut i livet.

I tillegg til å møte utfordringer knyttet til planlegging og modellenes rammeverk, ser jeg at skiftet fra det å ha en instruerende tilnærming til en mer veiledende og tilretteleggende rolle kan være utfordrende:

«Jeg ønsker så langt det er mulig å komme vekk fra dette, men ser også at elevene mangler en del grunnleggende innenfor det tekniske området. Det er vanskelig å ikke bryte inn for å instruere. Jeg håper at etter hvert som tiden går, vil jeg kunne gå mer inn i en veiledningsrolle underveis.» (Reflekterende dagbok, 04.11.19)

Det å bryte ut av gamle vaner og mønstre kan være utfordrende. I tillegg handler det om hva som er hovedfokuset i opplæringen; et teknisk eller et bredere læringsutbytte. Ønsket om forandring er til stede, men det er fort gjort å skli tilbake til utgangspunktet. Mats spør i en samtale om hva jeg mener er forskjellen mellom det jeg gjorde før, og det jeg gjør nå med modeller-basert praksis:

Mats: *«Altså, hvor forskjellig er den her undervisningen fra den du har bedrevet tidligere? Hvor mye må du endre rollen din som lærer? Det er jo interessant at du ikke har opplevd så mye usikkerhet. Og, men er det ganske likt som du har jobbet før, og på hvilken måte er det annerledes?»*

KP: *«Den har jeg kjent litt på. Det med å slippe litt tak i instruktør ...»*

Mats: *Ja, ja. Hva er forskjellen på veileder og fasilitator da? Hva legger du i det?*

KP: *«Instruktør er jo en som gir instruksjoner på hva du skal gjøre. En veileder gir flere utfordringer på et kognitivt nivå. Får i gang refleksjoner og tanker. En fasilitør kan nesten være en som legger til rette for at det skal skje. En veileder er en som tydelig inne og stiller de kritiske spørsmålene. En fasilitator legger til rette for at de spørsmålene skal dukke opp av seg selv.»* (Samtale med kritisk venn, 07.11.19)

Jeg viser mer usikkerhet underveis i perioden ved å blant tvile på at elevene møter en veiledende og tilrettelagt undervisningsmetodikk. Samtidig ser jeg at rollen som instruktør ikke fungerer i modellene, det begrenser undervisningen og hindrer elevenes læring. Jeg må innta en annen rolle i undervisningen. Det å tørre å slippe elevene mer løs, og tillate at øktene ikke blir som tenkt, kan være vanskelig. I den tradisjonelle undervisningspraksisen hadde jeg ansvaret for at økten var god, og hadde progresjon. Jeg skulle instruere elevene fremover mot målet. Samtidig viser jeg gjennom sitatet at modeller-basert praksis krever at elevene får muligheter, og at jeg skal innta en mer veiledende rolle, og legge til rette for at læringsprosessene skal skje. Jeg må tørre å se at økter og undervisning ikke går som planlagt, og implementere det i min «rollebeskrivelse». En elev forteller om at jeg går fra å være instruerende til å innta en, i større grad, veiledende rolle:

Elev: *«Jeg trengte hjelp med fingerslag, fordi jeg ikke visste åssen jeg gjorde det, men da spurte jeg og, og så hjalp han meg. Det var i starten. Hvis jeg spurt han på slutten, så vet jeg ikke om jeg hadde fått like mye hjelp som jeg fikk da.»*

Mats: *«Nei, fordi?»*

Elev: *«Da var det liksom ... da måtte vi prøve å finne ut av det selv. Da var det liksom vårt ansvar da.»* (Fokusgruppeintervju, 26.02.20)

Elevenes beskrivelse kan vise et skifte, hvor jeg i starten var opptatt av at elevene skulle mestre, og derfor instruerte elevene i større grad. Etter hvert beskriver eleven at jeg inntar en rolle hvor de får et større ansvar for å utforske. I stedet for å være en instruktør, ble jeg en som la til rette for læring gjennom problemløsende oppgaver. Man kan si at jeg fikk til noe av det jeg har ønsket, nemlig å gi elevene rom, tid og mulighet til å prøve og feile.

6 Diskusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt mine og elevenes erfaringer med modeller-basert undervisningspraksis i kroppsøving. I diskusjonskapittelet ønsker jeg å løfte frem resultatene, og drøfte disse opp mot det teoretiske rammeverket. Jeg vil strukturere diskusjonskapittelet ved å først drøfte læringserfaringer som har kommet frem i datamaterialet, og drøfte disse i lys av modeller-basert praksis og Deweys teori om erfaringslæring. Så jeg vil drøfte utfordringer jeg og elevene har erfart. Diskusjonsdelen fortsetter med en implikasjonsdiskusjon knyttet til Kirk (2010) sine fire relasjonelle utfordringer sett opp mot resultatene i dette masterprosjektet. Til slutt drøftes en kobling mellom Fagfornyelsen, modeller-basert praksis og Kirk (2010) sitt ønske om radikal reform i kroppsøvingsfaget.

6.1 Læringserfaringer

Gjennom skoleåret har elevene og jeg jobbet med tre ulike pedagogiske modeller, som har ulike implisitte læringsutbytter, ulike lærerroller og ulike former for organisering. Kirk (2010) presenterer modeller-basert praksis som en mulig løsning på kroppsøvingsfagets id², kroppsøving-som-idrettsteknikker, og gi elevene bredere erfaringer, og dermed skape dypere læring. Basert på funnene gjort i denne masterstudien vises det tydelig frem at det er flere forskjeller mellom den tradisjonelle undervisningen, og undervisning gjennom modeller-basert praksis. Resultatene fremhever at erfaringene jeg har gjort meg, har i stor grad handlet om faktorer ved undervisningen som påvirker elevenes læring, læringsomgivelser og -miljø og elevsentrert undervisning. Det kan sies at jeg har funnet noen tegn ved den tradisjonelle undervisningspraksisen, som kan dele noe, men selvfølgelig ikke alt, av kritikken Dewey gav til skolen i hans samtid. Undervisningen handlet da om innlæring av ferdigheter utenfor kontekst, som er uten mening og nytteverdi (Säljö, 2016)

Resultatene viser at gjennom modeller-basert praksis får elevene mange ulike og bredere læringserfaringer. Gjennom skoleåret har de møtt Teaching personal and social responsibility-modellen, hvor undervisningen fokuserte på å ta ansvar for seg selv og andre, Sport Education for å jobbe i lag mot et felles mål og få en autentisk idrettsopplevelse og Tactical Sport Concepts and skills, hvor de jobbet med en taktisk tilnærming til ulike ballspill. Casey (2016) beskriver denne bredden av læringserfaringer som hele poenget ved modeller-basert praksis. Ettersom man setter sammen ulike koblinger mellom innhold, ferdigheter, instruksjonsmetoder, sosiale relasjoner, aktivitetstyper og fasiliteter, vil man oppleve en bredde av erfaringer. Og det er nettopp noe av poenget med kroppsøving, og oppleve hele det komplekse og omfattende feltet som er kroppsøving

(Kirk, 2013). Disse læringserfaringene har mulighet til å vekke nysgjerrigheten og læringslysten til flere elever, ettersom man har ulike tilnærminger til undervisningen. I resultatene finner man tegn på at elevene har likt arbeidet med de ulike pedagogiske modellenes innhold, ettersom de i sammenligninger av erfaringer med tidligere kroppsøvningsundervisning, forteller at de lærer mer på ungdomsskolen. Dette kan skyldes mange faktorer, men det er mulig å peke på modeller-basert praksis som en av bidragsyterne. Gjennom modeller-basert praksis har elevene møtt større grad av ansvar og fått mer tillit til å utforske gjennom læring i bevegelse. Dette kan ha bidratt til det Dewey mente med at erfaringene elevene gjør seg må ha en nytteverdi, eller gi mening (Säljö, 2016). I beskrivelsene elevene gjør av kroppsøvningsundervisningen på barneskolen forteller de om et rekreasjonsfag, hvor lek og ballspill var sentralt. Når de sammenligner det med deres opplevelser av kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen sier de at undervisningen krever mer, og at de i større grad må være delaktige. Overgangen fra barneskole til ungdomsskole kan i seg selv være en faktor for dette, ettersom læringsomgivelsene påvirker hvilke erfaringer de gjør seg, og hva slags nytteverdi det får (Säljö, 2016). Samtidig må konteksten disse erfaringene gjøres i, være lagt til rette for meningsskapende læring, gjennom nettopp det å få tillit, ta ansvar og utforske. I resultatene forteller jeg om et skifte i læringsmiljøet i undervisningen, kan påvirke elevenes læring. Andre elever steg frem, og tok en annen rolle i det sosiale fellesskapet enn tidligere. Skiftet i læringsomgivelser føltes mer meningsfullt for noen av elevene som syntes «normale settinger» kan være utfordrende. Det er her man kan se den første koblingen mellom læringserfaringer, modeller-basert praksis og Deweys teori om erfaringslæring. Ved å skifte læringsomgivelser, på bakgrunn av at elevene skulle lære å ta ansvar for seg selv, skjedde det en endring hos mange elever. Flere som tidligere trakk seg litt unna undervisningssituasjoner, sto frem og var ivrigst. Elevene fikk erfare nye læringsomgivelser, og raskt endret nytteverdien, eller meningen med undervisningen, seg for flere elever. Dette er Deweys mål med læringsprosessen (Säljö, 2016).

Samtidig som elevene fikk nye erfaringer gjennom nye læringsomgivelser, gir masterprosjektet nyttige erfaringer for meg som kroppsøvningslærer. Ved å observere og erfare elevenes endringer i konteksten, skapte det refleksjoner rundt hva som skjedde, og hvorfor. Noe av poenget med å endre læringsomgivelsene, fra kunstgressbane til våt myr, var å få elevene til å utfordre egne grenser, samtidig som de tok ansvar for seg selv i etterkant ved å dusje og skifte. Et tredje poeng med endringen var å erfare responsene elevene gav i forkant og i etterkant av undervisningen. Om det gav noen nyttige erfaringer de kunne ta med seg. Denne prosessen skaper også læringserfaringer for meg. Gjennom å observere, delta og erfare elevenes handlinger i gitte kontekster, får jeg mulighet til å reflektere over erfaringene og læringsutbyttet til elevene. Jeg skaper derfor rom for å endre

undervisningen min, basert på erfaringer av hva som føltes meningsfullt, og gjennom refleksjoner over hva som fungerte og ikke i situasjonen (Dewey, 1938 i Säljö, 2016).

Både elevene og jeg trekker, i resultatene, frem dette med lag og roller i Sport Education. Jeg beskriver flere situasjoner hvor lagene og rollene skapte spennende situasjoner for meg som lærer, og elevene. Noe av poenget med Sport Education er å oppleve hvordan det er å være en del av et lag som jobber mot et felles mål, og å vise ansvarlig lederskap (Siedentop et al., 2011). Jeg opplevde at lagene tok dette ansvaret, og var opptatt av å finne ut ting og mestre sammen. Samtidig forsøkte de å finne veien mot målet i fellesskap gjennom diskusjoner og aktivitet. De lærte av hverandre i bevegelse, og ved å reflektere sammen i etterkant. De måtte utforske eget ståsted, basert på de erfaringene de gjorde seg, og i fellesskap reflektere og dele meninger, for å komme fremover. Dewey (i Säljö, 2017) mener at dette er en del av hvordan elevene lærer, ettersom man utforsker, reflekterer og handler, som skaper meningsfulle erfaringer man kan ta med seg videre til nye situasjoner. Erfaringen kan overføres til andre situasjoner der de kan utnyttes. Samtidig kan det være utfordrende å være i et lag, og det kan skape situasjoner som kan bli betente og oppleves som ekle for elevene. Jeg opplevde flere nye muligheter med lagene som utgangspunkt. Når det oppsto situasjoner med konflikter, kunne jeg bruke Sport Education sitt rammeverk for å løse opp i dette. Ettersom elevene allerede var i lag, ble det naturlig å holde spillermøter hvor kapteinene tok opp eventuelle ting som var vanskelig. Det betydde at jeg kunne bidra fra utsiden med mine observasjoner og erfaringer fra det som hadde skjedd, og i større grad veilede elevene i situasjonene. Siedentop et al. (2011) beskriver det som et av målene i Sport Education, at elevene skal oppleve disse situasjonene og være en del av løsningen.

Jeg bruker begrepet *elevsentrert* flere ganger, og viser i resultatkapittelet til at elevene skal få tillit, ansvar og muligheter for å påvirke. Casey (2014) forteller at en av de store utfordringene for implementering av en modeller-basert praksis er nettopp det å slippe taket i den tradisjonelle formen for undervisning. Læreren er instruktør, og opplever at mange elever liker denne formen for praksis. Underveis i skoleåret er dette noe jeg løfter frem, som noe jeg virkelig ønsker å få til. At elevene skal oppleve at de er senter for undervisningen, og får muligheter til å ta ansvar og påvirke det som foregår. Samtidig kan det være utfordrende å slippe tak, da følelsen av kontroll og oversikt blir litt borte. Casey og MacPhail (2018) fant det samme i en liknende studie som jeg har gjort, hvor det var vanskelig å få en kroppsøvingslærer til å endre sitt læringssyn. Likevel har jeg forsøkt å innta en rolle hvor jeg i større grad forsøker å være en veileder for elevene, og gi de mer og mer ansvar. Elevene selv mener at de fikk raskt hjelp i starten, men fikk mer og mer ansvar for å løse

utfordringene etter hvert. Farias et al. (2019) viste i sin studie til en endring av undervisningspraksis fra lærerinstruksjon, til veiledet utforskning. Dette gav en signifikant utvikling innenfor deres parametere. Ettersom denne studien er kvalitativ, er det umulig å si at det har vært signifikante resultater, men at mine erfaringer med modeller-basert praksis har bidratt til å påvirke mitt læringssyn, er det mulig å påstå. I følge Dewey (i Säljö, 2017) kan man si at læringserfaringene mine har bidratt til refleksjoner og handlinger som jeg tar med seg videre i prosessen med modeller-basert praksis.

Dewey (1938) mente at en av de viktigste faktorene i å lære gjennom erfaringer var ved å samarbeide, ettersom samarbeid er en stor del av vår livskontekst. Dette skjer ikke ved at elevene må være underdanige, lydige og mottakelige for læring, men ved at utdanningen er bygd for, av og i erfaringer. Resultatene viser at modeller-basert praksis, gir rom for slik læring. De ulike modellene skaper ulike former for samarbeid. I *Teaching personal and social responsibility* var trykket på at elevene skulle ta ansvar for seg selv, og etter hvert andre. Det krever sosiale interaksjoner, hvor man viser omsorg og respekt for hverandre. Resultatene viser at dette er noe elevene utvikler ganske raskt i starten av skoleåret. Først og fremst ved at de tar ansvar for seg selv i læringsprosessen, som i seg selv er nyttige erfaringer, men også ved at de begynner å vise omsorg for hverandre, og bidrar til hverandres læring. Gjennom Sport Education-modellen samarbeidet de i lag mot felles mål, ved å finne veien mot målet og overkomme hindringer på veien dit. I *Teaching sport concepts and skills* handlet samarbeidet om å løse taktiske utfordringer, i ulike lag, og reflektere over hvordan man kan løse disse. Det var skifter i hvem man arbeidet med, som igjen krever andre former for samarbeid. Spekteret av samarbeidserfaringer kan bidra til at elevene kan ta med seg evner til å samarbeide ut til andre arenaer i livet. Mitt klasserom kan da handle om læringsutbytter som er enda mer verdifulle enn de objektive læringsutbyttene som er skrevet ned i læreplanen. Ikke fordi elevene blir sluppet løs, uten noen form for veiledning eller styring, men fordi elevene får mulighet til å ta ansvar i et meningsfullt samarbeid med andre elever og meg, og derfor styrke læringserfaringene (Dewey, 1938).

Samtidig kan man argumentere for at de pedagogiske modellene kan være for rigide i sitt rammeverk. Dewey (1938) mente at elevene i større grad må få bruke sine erfaringer, sammen med læreren, og skape disse rammeverkene. Læringen som både skjer når rammeverket skapes, men også etter, blir meningsfullt for alle. I resultatene sier en elev at jeg gjerne skulle lyttet mer til elevenes ønsker, og tatt forslagene deres inn i planleggingen av undervisning. Her ligger det uante muligheter, ettersom de ønsker å påvirke og bidra i sin egen læringsprosess. Da er det viktig å skape

rom for dette. Casey (2016) åpner opp for at lærere har mulighet til å modifisere modeller-basert praksis inn i en gitt kontekst. Konteksten består av omgivelser, læreren, læreplaner og tidligere læringserfaringer – disse har alle muligheter til å påvirke rammeverket til en pedagogisk modell. Men, den lokale konteksten må ikke gå imot den underliggende teorien bak modellen eller modeller-basert praksis. I en fortolkning av det Casey (2016) sier, så kan elever bidra inn i aktivitetsvalg og omgivelser aktivitetene gjennomføres i, men ikke endre på det teoretiske fundamentet modeller-basert praksis bygger på. Det betyr at det er rom for å planlegge rammeverket i modeller-basert praksis, sammen med elevene, slik Dewey (1938) ønsker. Man kan også argumentere for at ved å bruke en modeller-basert tilnærming til undervisning, vil man ikke kunne «dekke» alle kompetansemålene i læreplanen. Etersom kompetansemålene omfatter et bredt spekter av læringsutbytter, kan det være vanskelig å se for seg at de pedagogiske modellene er så mangfoldige at de dekker bredden i styringsdokumentenes krav. Samtidig er det kroppsøvlingslærerens muligheter i en slik praksis, som bør fremheves. Casey (2016) beskrivelse av modeller-basert praksis som ulike sammensmeltinger av mange læringsfaktorer viser at mulighetene er mangfoldige. Hvis man bruker tid på å sette sammen de ulike pedagogiske modellene på en meningsfull måte, og med en progresjon i det elevenes læringserfaringer. I resultatene finner man også eksempler på at jeg fremhever modeller-basert praksis som en mulighet for at elevene gjør seg mer meningsfulle læringserfaringer enn i tidligere undervisning. Dette kan bety at modeller-basert praksis faktisk kan bidra til mer læring, forutsatt at kroppsøvlingslærere har tid, muligheter og kompetanse til å sette de pedagogiske modellene inn i en kontekst og tenker progresjon i undervisningen for å skape undervisning som gir elevene meningsfulle erfaringer.

6.2 Erfarte utfordringer for elevers og lærers læring

Jeg har igjennom perioden med modeller-basert undervisningspraksis også møtt på noen utfordringer som det kan være nyttig å drøfte. Etter hvert som tiden gikk dukket dette med ulike roller i skolehverdagen opp som et tema. I resultatene viser jeg til mange arbeidsoppgaver, og ulike roller i skolehverdagen. I tillegg skulle jeg nå planlegge for en modeller-basert undervisningspraksis, som inneholdt ulike pedagogiske modeller, med unike teoretiske rammeverk. Å sette seg inn i denne mengden med informasjon, samt planlegge for et skoleår krever tid. Casey (2014) viser til en mengde ulike forskningsartikler som alle sier det samme; lærere opplever at det å lære seg og planlegge for å bruke pedagogiske modeller i undervisningen er tidkrevende. Dette gjorde at jeg følte jeg måtte forsake noen ting. Samtidig har jeg gjort meg erfaringer, på hvordan jeg kan gjøre dette videre. Læringserfaringene bidrar til å forenkle planleggingsarbeidet inn mot neste skoleår. Modeller-basert praksis har føltet nyttig og meningsfullt, og har gitt et bredere perspektiv

på læring i kroppsøving. Masterprosjektet har gitt rom for refleksjoner over praksis med modellerbasert undervisning, og gjort at jeg ser muligheter jeg ikke har hatt tidligere. Selv om erfaringene ikke nødvendigvis bare har vært positive, har jeg hatt mulighet til å reflektere, sette de inn en kontekst, og har muligheter for nye handlingsvalg i fremtiden. Dette er i tråd med Dewey (1938) sin teori om erfaringslæring, ettersom erfaringene og refleksjonene skaper en ny bredde i min læring, som gir meg mulighet til å gjøre endringer fremover, basert på det jeg allerede har lært.

Casey (2014) viser også til flere utfordringer lærere har møtt ved implementering av en modellerbasert undervisningspraksis. Det å forandre seg, kan være vanskelig for enkelte, ettersom de pedagogiske modellene krever en forflytning fra det Kirk (2010) kaller for kroppsøvingens id², kroppsøving-som-idrettsteknikker, til et bredere læringssyn. I tillegg krever det en overgang fra å være en instruktør av teknikker til elever som er lydhøre og jobber med høy arbeidsinnsats, til veileder og tilrettelegger for læringsprosesser i et utforskende miljø. Casey og MacPhail (2018) viser til at selv om man, som kroppsøvingslærer, har de beste intensjoner med modellerbasert praksis, så er det utfordrende å endre på sitt eget læringssyn. Jeg opplevde selv denne balansegangen mellom å bli for opphengt av kontroll på læringsutbyttene og ha elever som var læringsvillige, til å skape en undervisning hvor elevene utforsket og, i fellesskap, søkte mot løsningen. Dewey (1938) mente at man ikke skulle tro at en som studerer noe, kun lærer noe om akkurat det han studerer. Det handler ikke om underdanighet, lydighet eller mottakelighet, men at læringen skal skje av, i og gjennom erfaringer. Følelsen av kontroll må man tørre å forsake, slik at det blir rom for den lærende til å gjøre erfaringer. Brunton (2003) mener at læreres uvillighet til å bevege seg vekk fra de tradisjonelle hierarkiske strukturene for læring gjør at man ikke lykkes med modellerbasert praksis. Men denne balansegangen er utfordrende i et samfunn som krever læringsresultater, og man er opptatt av at elevene skal nå målene som er satt. Derfor vil man kunne slites mellom to punkter, og ikke helt greie å hengi seg til det de pedagogiske modellene krever av en lærer. Og det må skapes rom for at lærere kan gjøre feil, slik at man tør å utforske, erfare, reflektere over og utvikle egen undervisningspraksis (Casey, 2016).

En annen utfordring for en kroppsøvingslærer, kan være å finne bevis for at modellerbasert praksis har noen effekt på elevenes læring (Casey, 2014). I denne studien har den opplevde effekten blitt vist frem i resultatene, og dette har ikke vært noen stor utfordring i så henseende. Samtidig handler det om å skape et læringsmiljø som tillater dette, ved å tørre å utvikle seg som lærer. Lærers rolle vil spille en rolle for den opplevde effekten. Jeg har forsøkt å tilpasse meg til de pedagogiske modellenes krav, og opplever at jeg har fått det til, i hvert fall i noen grad. Det har vært utfordringer

med å slippe tak i kontrollen over det som skjer i undervisningen underveis, men jeg har vært bevisst på dette, og gjort refleksjoner rundt erfaringene. Det kan ha bidratt til at opplevelsen av at modeller-basert praksis har hatt en effekt på elevenes læringserfaringer. Curtner-Smith, Hastie og Kinchin (2008) mener at uvillighet til å være trofaste mot modellens teoretiske rammeverk fører til at effekten på læringen blir dårligere. Resultatene viste at jeg forsøkte å følge de ulike pedagogiske modellene sine rammeverk i konteksten de blir brukt. Målet har hele tiden vært å gjøre meg erfaringer på hvordan modeller-basert praksis fungerer, og å se på hva elevenes læringserfaringer blir gjennom en slik undervisning. Resultatene viser at elevene gjorde seg meningsfulle erfaringer, ved at de måtte ta mer og mer ansvar for seg selv, samarbeide med andre for å oppnå noe og bidra til hverandres læringserfaringer. Derfor har rammeverket vært en sentral del av det å lykkes, ettersom det har vært mye positivt å oppleve underveis.

Den siste faktoren, som så langt ikke er diskutert, for å lykkes med modeller-basert praksis er støtte fra kritisk venn, kollegaer og/eller samarbeid med høgskoler og universiteter (Casey, 2014). For å lykkes kan en tilknytning til et faglig profesjonsfellesskap være essensielt. I en norsk kontekst har det fra sentralt hold vært satset på skolebasert kompetanseutvikling, hvor fokuset har vært å utvikle skolens praksis gjennom å skape delingskultur, slik at fellesskapet kan utnytte erfaringene og finne praktiske løsninger på undervisning og læring (Bjørnsrud, 2015). Her skapes det rom for å reflektere i fellesskap med andre kollegaer. Samtidig kan det argumenteres for at den skolebaserte kompetanseutviklingen ikke skaper det faglige profesjonelle fellesskapet man kan ha behov for å suksessfullt implementere modeller-basert undervisningspraksis. Kroppsøving er et komplekst og stort fag. Hvis man kobler det syntes med de pedagogiske modellene sitt teoretiske rammeverk, kreves det god kroppsøvingsfaglig kunnskap og forståelse for å kunne delta i meningsutvekslinger rundt tematikken. Det betyr at man har behov for et mer faglig rettet fellesskap å drøfte utfordringer. I masterprosjektet har jeg samarbeidet med Mats Hordvik som arbeider ved Norges Idrettshøgskole, og som over tid har arbeidet med modeller-basert praksis. Dette gjør at jeg har en faglig sterk person som står bak meg, og som gir muligheter for å drøfte ulike tanker, ideer og frustrasjoner som møtes. I resultatene presenteres delene av en samtale hvor vi diskuterte ulike roller jeg som kroppsøvingslærer kunne ta i undervisningen. Slike diskusjoner kan bidra til bevisstgjøring for min del, ettersom det gjør at jeg reflekterer videre på tanker jeg allerede har og skaper mening rundt disse. I tillegg kan diskusjonen bli meningsfull når man får mulighet til å prate om «faget sitt», med andre som har liknende interesser. Man har behov for et faglig fellesskap, som sitter med liknende erfaringer, som man kan reflektere sammen med over de ulike situasjonene man møter. For å følge opp Dewey (1938) sine tanker om erfaringslæring trenger man som lærer

muligheten for å dele erfaringer med andre som har opplevd liknende situasjoner, og ut ifra det skape meningsfulle refleksjoner som kan påvirke videre handling.

6.3 Modeller-basert praksis og Kirks fire relasjonelle utfordringer – en implikasjonsdiskusjon

Kirk (2010) presenter fire relasjonelle utfordringer, som påvirker fagets id². I dette masterprosjektet kan det være nyttig å se hvordan disse har blitt påvirket av en modeller-basert undervisningspraksis. *Bevegelseskultur* blir definert av diskursen for kroppslig bevegelse innenfor kroppsøvingsfagets rammer, idrett, trening og rekreasjonsaktiviteter (Kirk, 2010). I en norsk kontekst hevder Aasland (2019) at flere studier i norsk kroppsøvingssammenheng hevder at fysisk aktivitetsnivå i undervisningen er av stor viktighet. Aktivitetsnivået er viktigere enn hvordan de beveger seg. Gjennom modeller-basert praksis kan man argumentere for at aktivitetene i kroppsøvingsfaget er mer meningsfulle. Resultatene viser at jeg mener at elevenes læringserfaringer blir bredere og dypere. Bakgrunnen for dette kan være at rammene for hvilke bevegelseserfaringer elevene gjør seg er forandret, og at bevegelseskulturen er endret. Fokuset i undervisningen handler i større grad om at jeg skal tilrettelegge for at elevene skal få meningsfulle bevegelseserfaringer gjennom en modeller-basert tilnærming. En annen side av dette kan ligge i at hva jeg forsto som *dyktighet* i faget, kan ha forandret seg. Kirk (2010) mener dette også er viktig, ettersom dyktighet i kroppsøvingsfaget kommer fra og påvirker bevegelseskulturen. Hvis dyktighet i kroppsøvingsfaget handler om å gjøre så godt man kan, ha utholdenhet i arbeidsoppgaver, reflektere over læring og gjøre nødvendige korrigeringer, bidra til andres læring og inkludere medelever uavhengig av hvem de er, så kan man argumentere for at dette vil kunne både påvirke bevegelseskulturen, samt gi elevene bredere læringserfaringer. I resultatene viser jeg stadig til at jeg opplever at elevenes læringserfaringer er mer meningsfulle, med blant annet bakgrunn i måten jeg ønsker at undervisningen skal legges opp ved hjelp av en modeller-basert tilnærming. I tillegg kan man argumentere for at modeller-basert praksis fordrer at elevene får rom til å ta ansvar, gjøre erfaringer, reflektere og muligheter for å diskutere løsninger i fellesskap. Undervisningen er mer rettet inn mot å utforske, enn den er å utføre. Dette gjør at dyktighet ikke lenger handler om å gjennomføre en teknikk, men å utforske veien mot handling, med en sammenveving av de elementene som påvirker handlingen, i hovedfokus. Da knytter man taktiske, sosiale og kognitive elementer sammen, som kan bidra til at læringen er overførbart til nye situasjoner. Kirk (2010) peker på dette som den tredje relasjonelle utfordringen til id². Læringserfaringene til elevene må være meningsfulle, og nyttige i nye situasjoner utenfor klasserommet. Modeller-basert praksis kan bidra til, gjennom utforskning, tillit og ansvar, å ruste elevene for å ta med seg det de lærer videre i livet. Man kan si at

undervisningspraksisen kan styrke et av kroppsøvningsfagets store mål; livslang bevegelsesglede. I resultatene viser elevene til samarbeid i lagene som noe de setter pris på. Samarbeid er noe som må trenes, en evne til å aktivt bidra i sosial samhandling med andre. I tillegg kan modeller-basert undervisningspraksis bidra til å styrke det Kirk (2010) kaller for kulturell overføring.

Kroppsøvningsfaget er (som de fleste fag) sosialt konstruert, og bygger på samfunnets behov og sammensetting. Med dette mener jeg at fagets undervisning er preget, i den norske konteksten, av norsk historie og de kulturelle faktorene som har preget, og som preger det norske samfunnet. I nyere tid har man sett at den norske regjeringen, med fagfornyelsen, ønsker å endre kroppsøvningsfaget. Blant annet setter de fokus på at elevene skal få mulighet til å utforske et mer variert fag, og dreie fagets innhold fra å være idrettsrettet, til å i større grad fokusere på bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Samtidig presiseres det at idrettsperspektivet skal ivaretas i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Man kan argumentere for en dreining fra å ivareta den idrettslige kulturen, til å se mer fremover med tanke på hvilke kompetanser elevene har behov for i fremtiden.

6.4 Modeller-basert praksis + ny læreplan = radikal reform av kroppsøvningsfaget?

Fagfornyelsen har skapt endringer i kroppsøvningsfaget, gjennom en ny læreplan som skal tas i bruk gradvis fra skoleåret 2020-2021. Blant endringene finner man blant annet en endring i verbene i kompetansemålene elevene skal jobbe med på ungdomsskolen. I den nye læreplanen legges det opp til at elevene skal lære å utforske, reflektere, anerkjenne, forstå og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Man kan argumentere for at dette krever en endring i kroppsøvningslæreres tilnærming til undervisningen. Ved at elevene skal utforske, vurdere og reflektere skapes det et behov for en mer elevsentrert tilnærming. I tillegg vil det kunne kreve et skifte fra Kirks (2010) id² kroppsøving-som-idrettsteknikker, til kroppsøving som er noe mer, og som gir bredere læringserfaringer til elevene. I norsk kontekst er det mulig å hevde at vi har mulighet til å endre fagets diskurs gjennom nye undervisningspraksiser, og dermed skape en ny id²

I den nye læreplanen i kroppsøving, under fagrelevans og sentrale verdier, står det: «*Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Elevene skal stimuleres til livslang bevegelsesglede, og at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Erfaringene skal bidra til at elevene stimuleres til å bli glad i å være i bevegelse, samtidig som de skal lære i bevegelse. Dewey (1938, i Säljö) snakker

om læringsomgivelser, samarbeid og refleksjoner som sentrale deler av det å lære. Med dette i baktankene har man som kroppsøvingslærer nå en gylden mulighet til å skape en endring. Dette masterprosjektet viser at modeller-basert undervisningspraksis kan bidra til dette, både med tanke på å lære i bevegelse, men også ved å samarbeide, skifte læringsomgivelser og skape rom for refleksjoner. Mengden av pedagogiske modeller gjør det mulig å lage kombinasjoner av modeller-baserte praksiser som ikke bare dekker et bredt utvalg av kompetansemålene i læreplanen, men som også kan bidra til å skape meningsfulle erfaringer for livslang bevegelsesglede. Ved å bruke Teaching personal and social responsibility lærte elevene i dette masterprosjektet å trene på en individuell idrett (friidrett) og å praktisere fair play for å bidra til å gjøre andre gode, som er to av kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Samtidig viser resultatene at de arbeidet med å ta ansvar for egen læringsprosess da de fikk mulighet til å granske egne behov for utvikling innenfor ulike friidrettsøvelser, og trene på disse. Etter hvert som perioden med friidrett fortsatte, begynte de også å vise omsorg for hverandre, ved å involvere andre i egen trening, og la de ta en del av opparbeidede erfaringer.

Avslutningsvis vil jeg argumentere for at kroppsøvingslærere som profesjonsfelleskap bør se mulighetene modeller-basert praksis gir for å skape en reform i faget vårt, i samarbeid med den nye læreplanens handlingsrom. Ved å ta i bruk ulike pedagogiske modeller vil faget kunne gjennomgå en reform, som vil gjøre faget til et enda mer meningsfullt og lærerikt fag. Det krever at vi som jobber i feltet ser muligheten, tar den og tør å erfare det som kommer. For det vil være utfordrende og tungt, men samtidig vil det gi muligheter for å lære nye tilnærminger til læring i kroppsøving. Både for profesjonen og for elevene. Modeller-basert praksis kan være en måte å gjøre det på, men det er et behov for støtte, og hjelp fra fagfolk som vet hva, hvordan og hvorfor. Casey (2014) viser blant annet til et samarbeid mellom universitet og skole, for å styrke de pedagogiske modellenes overgang fra et teoretisk rammeverk, til et praktisk, kontekstualisert arbeidsverktøy. Mange studier støtter Casey i dette. Argumentene handler om at samarbeidet mellom universitet og praksisfelt gav forskningskunnskap som gjorde at kroppsøvingslærerne kunne overkomme hindre (Brooker, Kirk, Braiuka & Bransgrove, 2000) og at kroppsøvingslærerne fikk positive erfaringer i forståelsen av modellene (O'donovan, MacPhail & Kirk, 2010). Samtidig viser Casey (2014) til flere studier som rapporterer om et behov for samarbeid for at lærere skal lære om modellene, hvordan de skal bruke modellene, og støtte til transformasjon av klasserommene. I masteravhandlingen min viser jeg også til samarbeidet med Mats som et viktig rom for utvikling. Samarbeid mellom universiteter og praksisfeltet kan gjøre at undervisningen i kroppsøvingen faktisk kan oppnå en reformasjon, og

bidra til Dewey (1938) sin drøm om læring gjennom meningsfulle erfaringer, refleksjoner og bredere handlingsgrunnlag.

7 Konklusjon

I masterprosjektet har jeg, som kroppsøvlingslærer, utforsket hvilke erfaringer jeg og elever i en klasse på ungdomsskolen får ved å undervise ved hjelp av en modeller-basert tilnærming til praksis. Dette prosjektet viser at modeller-basert praksis gir rom for et bredere erfaringsgrunnlag, og en dypere læring. Elevene får mer ansvar, og opplever nye situasjoner de ikke har møtt før. De tre pedagogiske modellene prosjektet har basert seg på har gitt varierte erfaringer når det kommer til læring, roller og utfordringer. Samtidig har refleksjoner og samtaler bidratt til at mitt syn på læring har forandret seg gjennom perioden. Resultatene viser at jeg utviklet undervisningspraksis fra å bestå av instruksjon, til å være mer elevsentrert, veiledende, tilretteleggende og utforskende. Modeller-basert undervisningspraksis har gitt meg mulighet til å utforske nye måter å tenke kroppsøvlingsundervisning på. Det er, basert på egne og elevenes erfaringer, fortsatt rom for å inkludere elevene i enda større grad fremover. Modeller-basert praksis kan være veien mot å skape en reform i kroppsøvlingsfaget. Fagfornyelsen og den nye læreplanen i kroppsøving, ønsker at elevenes læring skal være dypere og skape mer sammenheng. Kompetansemålene er førende for hva elevene skal lære, men det finnes et handlingsrom i hvert kompetansemål som gjør at modeller-basert praksis kan bidra til å skape enda bredere læringserfaringer. Ved å gi elevene tillit og mulighet til å få ansvar, legge til rette for læringssituasjoner hvor de kan utforske og skape rom for refleksjoner vil læringen kunne være dypere. Modeller-basert praksis kan skape disse mulighetene. I en norsk kroppsøvlingskontekst er det ikke forsket på hvilke erfaringer kroppsøvlingslærere eller elever i grunnskolen gjør seg ved implementering av modeller-basert praksis. Forskningen i Norge har kun foregått på høgskolenivå med lærerstudenter (Hordvik et al., 2017). Resultatene i masterprosjektet tilsier at det er potensiale i denne måten å undervise på. Med bakgrunn i dette anbefaler jeg at flere kroppsøvlingslærere forsker på hvordan de erfarer å implementere en modeller-basert praksis i kroppsøvlingsundervisningen. Først da kan vi si noe om dette er veien å gå for å endre faget vårt.

8 Referanser/litteraturliste

- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190-207). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- André, A., Deneuve, P. & Louvet, B. (2011). Cooperative Learning in Physical Education and Acceptance of Students with Learning Disabilities. *Journal of applied sport psychology*, 23, 474-485. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.580826>
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015). Introduksjon. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K. & Stewart, K. (2001). *Fokcus groups in social research*. London: Sage.
- Borgen, J. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingsfaget? *Bedre skole*, 2015(2). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget/>
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. & Bransgrove, A. (2000). Implementing a Game Sense Approach to Teaching Junior High School Basketball in a Naturalistic Setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-26.
- Brunton, J. A. (2003). Changing Hierarchies of Power in Physical Education Using Sport Education. *European Physical Education Review*, 9(3), 267-284.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Casey, A. (2016). Models-based practice. I C. D. Ennis (Red.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (1. utg., s. 67-84). London: Routledge.
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L. & Gleddie, D. (2017). *Conducting Practitioner Research in Physical Education and Youth Sport*. Abington: Routledge.
- Casey, A. & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Casey, A. & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>
- Curtner-Smith, M. D., Hastie, P. & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
- Darins, F. & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.803528>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Collier Books.
- Dyson, B., Griffin, L. & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M. & Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in spanish schools context: lesson learned. *Agora for PE and sport*, 14(2), 178-196.
- Farias, C. F. G., Harvey, S., Hastie, P. A. & Mesquita, I. M. R. (2019). Effects of situational constraints on students' game-play development over three consecutive Sport Education

- seasons of invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571184>
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J. & Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Fletcher, T. & Ovens, A. (2015). Self-study in physical education: bridging personal and public understandings in professional practice. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(3), 215-219. <https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1092721>
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D. & Harvey, S. (2019). Teachers' use of teaching games for understanding in Central Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 463-477. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628931>
- Graber, K. C. (1991). Studentship in preservice teacher education: A qualitative study of undergraduate students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 41-51. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10607517>
- Griffin, L. L., Oslin, J. L. & Mitchell, S. A. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills - A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Illinois: Human Kinetics.
- Hastie, P. & Glotova, O. (2012). Analysing qualitative data. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (s. 309-320). Abingdon: Routledge.
- Hastie, P. & Hay, P. (2012). Qualitative approaches. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 79-94). Abingdon: Routledge.
- Hastie, P. A. & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influences of a hybrid sport education unit on one teacher and his students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 1-28.
- Hastie, P. A., Ward, J. K. & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 316-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203888>
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3. utg.). Illinois: Human Kinetics.
- Hordvik, M., Macphail, A. & Ronglan, L. T. (2017). Teaching and Learning Sport Education: A Self-Study Exploring the Experiences of a Teacher Educator and Pre-Service Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 232-243. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0166>
- Høihilder, E. K. (2014). Med læringsteorier som refleksjonsgrunnlag. I E. K. Høihilder & L. G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13.trinn* (1. utg., bd. 156-170). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning* (bd. 2). New York: Routledge.
- Iserbyt, P., Ward, P. & Martens, J. (2016). The influence of content knowledge on teaching and learning in Traditional and Sport Education contexts: an exploratory study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 539-556. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1050662>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L. Russel (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 817-869). Dordecht: Kluwer.
- Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L. & Chaliès, S. (2019). Cooperativ learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561838>

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5-10.trinn) (1-2018)*. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mooney, A., Moncrieff, K. & Hickey, C. (2018). Exploring pre-service teachers' experience of Sport Education as an approach to transition pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485137>
- Morales-Belando, M. T., Celderón, A. & Arias.Estero, J. L. (2018). Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 657-671. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1530747>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- O'donovan, T., MacPhail, A. & Kirk, D. (2010). Active citizenship thorough sport education *Education 3-13*, 38(2), 203-215.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Ovens, A. & Fletcher, T. (2014). Doing Self-Study: The Art of Turning Inquiry on Yourself. I A. Ovens & T. Fletcher (Red.), *Self-study in Physical Education Teacher Education* (s. 3-14). Sveits: Springer International Publishing.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rocamora, I., González-Víllora, S., Fernández-Río, J. & Arias-Palencia, N. M. (2019). Physical activity levels, game performance and friendship goals using two different pedagogical models: Sport Education and Direct Instrucion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561839>
- Romar, J.-E., Henriksson, J., Ketomäki, K. & Hastie, P. (2016). Tachers' Learning Experiences with the Sport Education Model in Physical Education. *Scandinavian sport studies forum*, 7, 1-26. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/298292179_Teachers'_Learning_Experiences_wit_h_the_Sport_Education_Model_in_Physical_Education
- Sawyer, R. K. (2016). How to transform schools to foster creativity. *Teachers College Record*, 118(4).
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Teaching in Physical Education*, 69(3), 18-20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2. utg.). Illinois: Human Kinetics.
- Standal, Ø. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Stolz, S. (2014). *The philosophy of Physical Education: a new perspective*. New York: Routledge.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: Esmond.
- Tsangaridou, N. & Lefteratos, C. (2012). Elementary Students' Views and Experiences on Sport Education in Cyprus. *Advances in Physical Education*, 3(1), 28-35. <https://doi.org/10.4236/ape.2013.31005>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Hva er nytt i kroppsøving? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet 29.02.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Vinje, E. E. (2016). Kroppsøvingsfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (bd. 1, s. 11-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB.

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Plan for periode, kompetansemål og læringsaktiviteter

Tabell 2: Plan for periode, kompetansemål og læringsaktiviteter

Tabell 3: Plan for periode, kompetansemål og læringsaktiviteter

Tabell 4: analyseprotokoll, etablert før oppstart av analyse

Vedlegg

Vedlegg 1: Pedagogiske modeller i prosjektet

Vedlegg 2: Refleksjonsskjema – kroppsøvingslærer

Vedlegg 3: Spørsmålsguide til fokusgruppeintervjuer

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Pedagogiske modeller i masterprosjektet

Teaching Social and Personal Responsibility (TPSR)

Don Hellison (2011, s.18) presenterer undervisningsmodellen som et hjelpemiddel til å hjelpe barn og unge mot å bli bedre mennesker. Modellens utgangspunkt er noen kjerneverdier som består av:

- Sette barn og unge først
- Menneskelig anstendighet
- Holistisk selv-utvikling
- En måte å være på

Hellison (2011) mener at hvis disse kjerneverdiene kommer tydelig frem i kroppsøvningsundervisningen, kan det bidra til å legge grunnlaget for at elevene kan bruke disse i eget liv, utenfor kroppsøvningsarenaen. Han har laget fem nivåer for ansvar (responsibility) som kroppsøvingslæreren må ha med seg i planlegging, gjennomføring og evaluering av kroppsøvningsundervisning.

Tabell 5: Komponenter i de ulike nivåene av ansvar (Hellison, 2011, s.21, egen oversettelse)

Nivå	Komponenter
I: Respekt for andres rettigheter og følelser	Selvkontroll
	Rett til fredfull løsning av konflikter
	Rett til å bli inkludert og til å ha samarbeidsvillige medelever
II: Innsats og samarbeid	Selv-motivasjon
	Utforskning av innsats og nye oppgaver
	Komme overens med andre
III: Selv-direksjon	Uavhengighet i arbeid med oppgaver
	Progresjon i målsetting
	Mot til å motstå gruppepress
IV: Hjelpe andre og lederskap	Bry seg om andre og ha omsorg
	Følsomhet og respons
	Indre styrke
V: Overføre til andre arenaer utenfor kroppsøvningsundervisningen	Prøve ut ideene i andre arenaer i livet
	Være en positiv rollemodell for andre, spesielt yngre barn

For å implementere modellen, slik at elevenes utvikling går i positiv retning peker Hellison (2011) på noen sentrale sider ved undervisningspraksisen til læreren. Man må gi elevene stadig mer og mer tillit og ansvar. Et skifte fra en direkte instruerende undervisning, til en undervisning som omhandler å guide og veilede elevene når de skal gjøre valg underveis. Dette bidrar til å styrke elevenes evner til å ta kloke personlige og sosiale valg, gjennom selvrefleksjon. Derfor er det viktig at læreren er kompetent i de idrettsfaglige delene av faget, i å veilede elevene til å bli mer personlig og sosialt ansvarlige og i å koble disse to elementene sammen. I tillegg er det viktig at kroppsøvingslæreren planlegger for overføring av læring. Med dette menes at det elevene lærer i kroppsøvingsundervisningen må kunne overføres til andre situasjoner (Hellison, 2011). Den siste faktoren i Hellisons (2011) som kroppsøvingslæreren må være bevisst rundt er relasjonsbygging. Man må kjenne elevene sine, slik at man vet hvilke styrker og svakheter de har og hvilke valg de vil ta i ulike situasjoner.

Modellen er bygd opp som et program fra den amerikanske skolen, og det kan derfor være noe vanskelig å overføre til en norsk kroppsøvingskontekst. Likevel er det mange elementer man kan ta med seg fra modellen og implementere i egen undervisning.

Sport Education (SE)

Sport Education blir av Daryl Siedentop (1994) presentert som en «*pedagogisk modell som er designet for å gi autentiske, læringsfremmende og rike idrettserfaringer for jenter og gutter i kontekst av kroppsøving i skolen*» (egen oversettelse). Modellen har et sosialt konstruktivistisk læringssyn. Elevene lærer og konstruerer kunnskap og ferdigheter gjennom samhandling med lærer og medelever (Dyson, Griffin, Hastie, 2004). Man kan si at elevene møter ulike utfordringer som gjør at de må interagere med hverandre, gjennom å kritisk vurdere og ta avgjørelser for å finne løsninger. Læreren får en veiledende rolle, og skal bidra til at elevene konstruerer og utvikler egen forståelse for idretten de arbeider med.

Siedentop et al. (2011) presenterer langsiktige og kortsiktige mål for Sport Education, som man skal søke mot å oppnå i hver sesong man gjennomfører.

De langsiktige målene omhandler idrettslig kompetanse, dannelse og entusiasme i idrett. Med dette mener Siedentop et al. (2011) at elevene skal få muligheten til å utvikle tekniske og taktiske ferdigheter slik at de er fullverdige deltakere i spill og konkurranser. Elevene skal også forstå og aktivt bruke regler, ritualer og tradisjoner i idretten. Fair play er et sentralt begrep. Til slutt handler det om at de skal beskytte idrettskulturen gjennom handling og atferd, fordi idrettsaktiviteten i seg selv er meningsfull.

De kortsiktige målene som Siedentop et al. (2011) presenterer er at elevene skal:

(1) **Utvikle idrettsspesifikk teknikk og fysikk.** For å kunne bedrive en idrett er det sentralt at elevene lærer seg ulike idrettsspesifikke teknikker. Hvis man skal spille fotball lønner det seg at elevene kan sende pasninger med innside og utside, dempe ball, løpe med ballen i beina og skyte. I tillegg til teknikk er fysisk form viktig. Men det er forskjell mellom de idrettsspesifikke fysiske kravene volleyball og fotball stiller til utøveren. Derfor er det viktig at elevene gradvis lærer seg å bruke de teknikker de trenger for å mestre idretten, samtidig som de har et visst fysisk nivå for å orke å bruke disse i konkurranser over tid.

(2) **Sette pris på og være i stand til å utføre idrettsspesifikke strategiske spill.** Det taktiske aspektet av et spill er sentralt for å kunne vinne konkurranser. Elever må lære om de grunnleggende taktiske aspektene ved spillet for å forstå hva spillet eller idretten går ut på.

(3) **Delta på et utviklingsmessig rett nivå.** Målet med Sport Education er å skape ulike modifiserte spill varianter av «moderspillet» for å sikre at elever gradvis lærer å mestre de ulike taktiske og tekniske elementene. Det er også viktig for å sikre at elevene får mulighet til å gjennomføre mange repetisjoner, som igjen bidrar til læring. Modifikasjonene av «moderspillet» kan være færre spillere, mindre bane, størrelsen på mål, størrelse og mykhet på ball og så videre.

(4) **Dele planlegging og administrasjon av idrettserfaringer.** I Sport Education lærer elevene seg mange ulike roller, utover det å være utøver. Trener, manager, dommer, statistikker og sekretariat er noen av mange roller elevene kan bidra i. Disse rollene kan bidra til å øke elevenes læringsutbytte. I tillegg kan det bidra til å skape et større eierskap og ansvarsfølelse hos elevene.

(5) **Vise ansvarlig lederskap.** Et viktig mål i Sport Education er at elevene får og tar ansvar underveis i sesongen. Gjennom rollene elevene får, er det viktig at de viser ansvarlig lederskap og tar ansvar for eget lag. En trener må ta ansvar for å planlegge og utføre treninger og løse konflikter, en kaptein for å holde laget samlet og kommunisere utfordringer i laget til trener, en statistikker for å gi treneren og laget noe konkret å jobbe videre med i form av statistikk fra forrige kamp. Det vil si at elevene skal ta ansvar for egen og andres læring. Siedentop et al. (2011) foreslår at i elevene sitt første møte med Sport Education bør ikke ansvaret være for stort, men etter hvert som elevene blir bedre kjent med modellen, øker også ansvaret.

(6) **Arbeide effektivt med laget for å oppnå felles mål.** Elevene har tilhørighet til et lag gjennom en hel sesong. Lagene kan ikke oppnå utvikling og fremgang uten av hver enkelt elev bidrar i sin rolle som spiller samtidig som de bidrar i rollene de har fått i tillegg til å være spiller. Elevene er avhengig av å jobbe sammen for å oppnå ønskede mål.

(7) **Sette pris på ritualer og tradisjoner som gir idretter deres unike mening.** Gjennom dette målet kan man se at Sport Education er noe mer enn idrettsteknikker og/eller taktikk. Elevene skal

lære å sette pris på det som gir hver enkelt idrett sin unike karakter. Hva gjør at tilskuerne er stille under en tenniskamp, mens det er jubel, kubjeller og sang langs skiløypene? Hvordan viser man respekt til motspillere og dommere i ulike idretter? Hvorfor er fair play en viktig del av en god sportsopplevelse? Dette er sentrale meningsdannende spørsmål som elevene vil kunne finne svar på gjennom denne modellen. I en norsk kontekst vil det også kunne være naturlig å bruke dugnads- og frivillighetsånden i idretten.

(8) Utvikle og kunne ta begrunnede avgjørelser og idrettsspesifikke utfordringer og konflikter.

I løpet av en sesong vil det kunne utvikle seg uenigheter innad i lagene, med motstandere og med dommere. Disse situasjonene vil gi elevene muligheter til å lære om god og dårlig sportsånd og om konflikthåndtering hvor elevene er sentrale i utviklingen av en løsning på konflikten.

(9) Utvikle og anvende kunnskap om idrettens regler. For å forstå idretten er det viktig at elever lærer hvordan de skal bruke normer og regler. Dette kan bidra til å forsterke opplevelsen. I Sport Education vil elevene dømme kamper og konkurranser, slik at de bruker reglene aktivt. Ettersom de må ta raske avgjørelser, er det viktig at de har grunnleggende kunnskaper om idrettsspesifikke regler.

(10) Få lyst til å delta i idrett på fritiden. Kroppsøvingsfagets formål er å inspirere til livslang bevegelsesglede hos elevene. Ved å ha lært om ulike aspekter ved idretten gjennom Sport Education vil man kunne bidra til å skape lyst hos elevene til å være med i organisert idrett på fritiden. Enten det er spiller, trener, dommer eller tilskuer.

For at elevene skal ha best mulig læringsutbytte av undervisningsmodellen er det viktig at man setter av god tid. Det betyr at det ikke er mulig å sette modellen inn i en kort periode med multiaktivitetsfokus. Modellen har også noen viktige fokusområder når det kommer til instruksjon. Som lærer vil man måtte både drive med direkte instruksjon, men også gi elevene tillit gjennom samarbeidslæring i grupper og at elevene gir tilbakemeldinger til hverandre (Siedentop, 1998). Sport Education er basert på seks elementer, som er helt sentrale for at elevene skal få en autentisk sportsopplevelse (Siedentop et al., 2011):

1. Sesong
2. Lag og roller
3. Formell og meningsfull konkurranse
4. Avsluttende turnering/konkurranse
5. Statistikk
6. Festligheter

Sesongen varer ofte to til tre ganger lenger enn vanlige enheter i kroppsøvingundervisningen (Siedentop, 1998). Meningen med dette er troen på at færre enheter vil kunne bidra til å skape dybdelæring innenfor den idretten man arbeider med, i motsetning til å ha mange, korte enheter med multiple aktiviteter. En hel sesong vil også gi elevene muligheter til å oppleve de ulike delene sesongen består av; oppkjøring, kampperiode, oppkjøring mot turnering, turnering, avslutning av sesong.

I og med at elevene er i lag gjennom hele sesongen får de mulighet til å sammen skape tilhørighet (Siedentop et al., 2011). I laget får de ulike roller som trener, kaptein, statistikker osv. Lagene skal planlegge sin egen trening, gjennomføre trening og kamper og evaluere sammen hvordan utviklingen er. Forskning viser at dette sosiale aspektet bidrar til meningsskapende prosesser hos elevene som bidrar til at de får positive idrettsopplevelser (Siedentop, 1998).

Gjennom den formelle konkurransen får elevene innblikk i hvordan kampdelen av sesongen er lagt opp gjennom kampoppsett, formelle oppgaver under gjennomføring av kamper og kombinasjonen av trening og kamp. Dette kan bidra til at elevene får større mulighet for å planlegge og sette seg mål som de kan jobbe mot underveis i sesongen (Siedentop, 1998).

Den avsluttende turneringen gir muligheter for lagene til å se hvor langt de har kommet og evaluere sin egen utvikling i kamper mot andre lag. Det skaper også rom for å skape en avsluttende festlighet med utdeling av priser for sesongen basert på statistikk rundt antall poeng skaffet, beste forsvarsspiller, fairplay etc. (Siedentop et al., 2011).

Hvis læreren ønsker å lykkes med Sport Education er det noen karakteristiske trekk ved måten man instruerer på, som bør appliseres. Siedentop (1998) foreslår at man må bruke tid på å tenke på organisering. Lagenes treningsområde, rutiner for å starte trening/kamp, sekretariatsoppgaver ved kamper, lagbytter etter endt kamp/konkurranse og bytte dommer er sentrale organisatoriske sider ved lærerens instruksjon som man bør ha planlagt på forhånd og gjennomgått med elevene. I tillegg peker Siedentop (1998) på fire andre faktorer det er viktig å reflektere over og planlegge på forhånd: (1) et arbeidende lag som bidrar til å gjennomføre kamper/konkurranser som dommere, sekretariat. (2) Elevene lærer hverandre gjennom de ulike rollene, og fordi de jobber mot et felles mål. Dette er en forutsetning for å drive med Sport Education. Hvordan kan man skape et læringsklima som fremmer dette? (3) Elevene planlegger hvordan de skal løse ulike utfordringer de møter innad i lagene sine. Hvordan kan man få til et størst mulig eierskap til laget? (4) Konflikter vil oppstå, og elevenes evne til å løse disse vil testes. Hvordan kan man bidra som lærer for å hjelpe elevene å løse disse konfliktene?

Teaching Sport Concepts and Skills

Bakgrunnen for den pedagogiske modellen Teaching Sport Concepts and Skills finner man i et konstruktivistisk læringssyn. (Griffin et al., 2013). Med dette menes at det sentrale ved modellen er elevenes konstruksjon av mening innenfor fysisk-motoriske, kognitive og følelsesmessige aspekter i idrettslig aktivitet. Elevene arbeider i ulike spillsituasjoner hvor de må gjøre taktiske valg. Gjennom refleksjoner knyttet til de taktiske valgene konstruerer elevene ny læring som de kan bruke i andre, liknende situasjoner. Læreres rolle er å legge til rette for læringsoppgaver som gir elevene mulighet til å gjøre slike valg, og veilede elevenes refleksjoner i prosessen videre. Dette er det ifølge Griffin et al. (2013) viktig å ta høyde for i planleggingsfasen av enheter med Teaching Sport Concepts and Skills.

Griffin et al. (2013) har utviklet et rammeverk for planlegging som skal bidra til at læreren retter fokus på det modellen ønsker, nemlig taktiske problemer:

- 7. Kategorier eller klassifiseringer av ulike idretter og aktiviteter:** Idretter og aktiviteter kan klassifiseres i ulike kategorier. Invasjonsspill er en kategori som inneholder ulike aktiviteter som handler om å score mål. Basketball, håndball og fotball er noen av aktivitetene man kan plassere innenfor denne kategorien. En annen kategori er nett- og veggspill. Her kan man finne spill som bordtennis, tennis og volleyball. De to andre kategoriene modellen bruker er **målspill** hvor det handler om å treffe en målskive eller liknende og slag- og felt spill. I målspill er Golf, pil og bue, bowling og dart eksempler på aktiviteter, men i slag- og feltspill finner man blant annet baseball og slåball.
- 8. Fokus på en bestemt idrettsaktivitet eller ulike spillsituasjoner:** Man må velge om man ønsker å ha fokus på en enkelt idrettsaktivitet hvor fokuset er på taktiske utfordringer elevene kan møte i denne aktiviteten, eller fokus på ulike spillsituasjoner for å bevisstgjøre elevene om at taktiske utfordringer kan oppstå og overføres mellom ulike idrettsaktiviteter.
- 9. Taktiske utfordringer, og nivå av kompleksitet:** som lærer må du vurdere hvilke taktiske utfordringer du ønsker at elevene skal møte, og på hvilket nivå disse utfordringene skal være. Taktiske utfordringer omhandler alt fra hvordan man scorer, hindrer motstanderen i å score og hvordan starter spillet på nytt. Ved å identifisere disse, vil man kunne arbeide med at elevene skal løse disse ved å gjøre valg. Her vil også bevegelse og teknikk spille en rolle. I tillegg er det viktig å vurdere hvilket kompleksitetsnivå de taktiske utfordringene elevene møter er på. Dette vil avhenge av flere faktorer: teknisk ferdighetsnivå, evne til problemløsning og forståelse av spillet. Når læreren arbeider med taktiske utfordringer og deres kompleksitet, er det viktig å planlegge for en fornuftig progresjon.

- 10. Modifisering av spill eller spillformer:** Læreren må planlegge for om elevene skal møte modifiserte spill eller spillformer. Med modifiserte spill menes en form av spillet, men med modifiserte regler. Eksempler kan være færre spillere, mindre bane etc. Med spillformer menes at man fremhever en taktisk utfordring i en fullversjon av idrettsaktiviteten.
- 11. Lærerens spørsmål for læring:** Spørsmål er en essensiell del av denne undervisningsmodellen. Man må stille spørsmål for å skape refleksjoner hos elevene over valgene de har gjort, og for å veilede de mot å løse utfordringen de har møtt. Det er viktig at man som lærer vet når man skal bruke spørsmål, og når man skal komme med svarene. Dette avhenger av hvor langt elevene har kommet i sin utvikling av problemløsende ferdigheter.
- 12. Problemløsning som læringsutbytte:** Tactical games approach handler om at læreren skal legge til rette for elevenes læringsprosess. Med andre ord legger modellen opp til en elevsentrert undervisning, med læreren som en tilrettelegger. For å skape problemløsende elever må de få mulighet til å identifisere utfordringer, samle informasjon, vurdere løsninger, gjøre et valg og sette dette valget ut til liv gjennom praktisk handling.

Lengden på hver enhet med Tactical games approach er avhengig av hva man ønsker å oppnå. Ved kortere enheter (8-10 økter), må man også vurdere hvor mange taktiske utfordringer elevene skal møte, og hvor komplekse disse utfordringene er. Ved lengere enheter har man mulighet til å heve kompleksitetsnivået på og mengden av taktiske utfordringer. Et annet aspekt man kan vurdere er lengere enheter med færre taktiske utfordringer, for å gi elevene mulighet til å gå i dybden, og virkelig mestre idrettsaktiviteten man har presentert.

Referanser/litteraturliste

Vedlegg 2: Refleksjonsskjema - kroppsøvlingslærer

Stor refleksjon – hver tredje uke

ETTER ØKT - REFLEKSJON

Merk: Dette er en mal: (i) Hvis det ikke er noe relevant å komme med, la det være, (ii) rapporter hvis det er andre relevante poeng som faller utenfor malen

➤ *Overordnet refleksjon*

Hva fungerte godt med å implementere pedagogiske modeller i undervisningen?

Hva fungerte ikke? Hvilke utfordringer møtte du? Hva fikk deg til å føle deg sårbar?
Hvordan møtte du dette?

Hva er ditt inntrykk av å implementere modeller-basert praksis basert på disse erfaringene?

Hva ved den/de pedagogiske modellen(e) fant du hjelpfullt eller utfordrende for din undervisningspraksis eller for din forståelse for undervisningspraksis?

➤ *Refleksjon over kritisk hendelse*

Merk: Identifiser en kritisk hendelse som relaterer seg til bruken av den pedagogiske modellen.

Dato/Uke/Klasse:

Kontekst:

Hva skjedde?

Hvorfor valgte du å skrive om denne hendelsen?

Implikasjonene for min undervisningspraksis er...

➤ ***Samarbeide med andre***

Grei ut om de veiene du søkte for å få hjelp om planlegging eller bruk av den pedagogiske modellen.

- a) Kritisk venn
- b) S-STEP team
- c) Andre kollegaer
- d) Lærerstudenter
- e) Annet (eks. material som bøker, artikler, YouTube)

➤ ***Åpen refleksjon***

Her kan du snakke om ting som du erfarer eller tenker på, som ikke er inkludert i punktene over.

RESPONS FRA KRITISK VENN

Spørsmål som dukket opp underveis i samtalen om (læring om læring) den/de pedagogiske modellen(e) var..

Når jeg ser på (læring om læring) den/de pedagogiske modellen(e) fra utsiden og inn lurer jeg på...

Refleksjonene ved hjelp av lærerutdanneren har fått meg til å tenke på ...

Siste individuelle refleksjon

Når jeg reflekterer over responsen over:

Hva tenker du nå? Hva fikk det til å forandre mening/ikke forandre mening? Hvilke nye spørsmål har dukket opp? Hva kan du gjøre annerledes neste gang?

Implikasjonene for å lære om læring gjennom den/de pedagogiske modellen(e) er ...

Vedlegg 3: Spørsmålsguide til fokusgruppeintervjuer

Tema 1: Deltakelse i kroppsøving

Her vil elevene diskutere spørsmål om hvordan de opplever kroppsøvingsfaget, hva de synes er morsomt/ikke morsomt i kroppsøving, og lærerens rolle i undervisningen og for å skape et godt klassemiljø.

Spørsmålene i fokusgruppeintervjuet vil basere seg på spørreskjemaet elevene har besvart, og empirigrunnet dette gir, slik at vi kan gå i dybden på funnene.

Mulige spørsmål:

- Hvordan opplever dere å delta i kroppsøvingstimene?
- Hva er morsomt/ikke morsomt med kroppsøving?
- Hvordan synes dere at læreren deres planlegger innholdet i undervisningen?
- Hvordan jobber læreren deres for å skape et godt klassemiljø/læringsmiljø?

Tema 2: Modeller-basert praksis

Elevene vil diskutere spørsmål rundt deres erfaringer med modellbasert praksis og hvordan den skiller seg fra tidligere kroppsøvingundervisning, undervisning i andre fag og eventuelt undervisning/coaching i organisert idrett. I tillegg vil de diskutere spørsmål rundt hva de føler de lærer i undervisningen.

Spørsmålene i fokusgruppeintervjuet vil basere seg på spørreskjemaet elevene har besvart, og empirigrunnet dette gir, slik at vi kan gå i dybden på funnene.

Mulige spørsmål:

- Hvordan opplever dere å ha modellbasert praksis i kroppsøvingundervisningen?
- Hvilke likheter/ulikheter erfarer dere mellom tidligere kroppsøvingundervisning og modellbasert undervisning?
- Hvilke likheter/ulikheter erfarer dere mellom tidligere kroppsøvingundervisning og undervisning i andre fag/organisert idrett på fritiden?
- Hva lærer dere i kroppsøvingundervisningen?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elever/foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet "Modellbasert praksis i kroppsøving"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke en lærers og hans eleveres opplevelse av modellbasert praksis i kroppsøving. Modellbasert praksis er en innovativ, elevsentrert og forskningsbasert praksis hvor læreren underviser gjennom flere pedagogiske modeller. Modellene inneholder ulike mål for elevenes læring og hjelper læreren til å variere innhold og undervisningsmetoder. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å følge en klasse på ungdomsskolen og deres kroppsøvlingslærer gjennom tre år, med hensikt å undersøke hvordan elevene og læreren opplever modellbasert undervisning i kroppsøving. Lærerens læringsprosess og elevens lærings- og motivasjonsprosess er sentrale faktorer i forskningsstudien, og vi ønsker spesielt å undersøke hvordan disse prosessene utvikler seg gjennom de tre årene med modellbasert undervisning.

Forskningsspørsmålene vi ønsker å arbeide med i prosjektet er:

Lærer:

- Hvilke erfaringer gjør en kroppsøvlingslærer seg, når han implementerer modellbasert praksis i en norsk kroppsøvlingskontekst?

Elever:

- Hvordan erfarer elevene i en ungdomsskoleklasse å bli undervist kroppsøving gjennom modellbasert undervisning?

Prosjektet er et forskningsprosjekt som skal vare i tre år, hvor funnene vil bli publisert i artikler underveis, og i etterkant av prosjektet. I tillegg vil lærer skrive masteroppgave med bakgrunn i datamaterialet fra første prosjekttermin (høst 2019).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mats Hordvik, PhD ved Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet i samarbeid med Bård Erlend Solstad, PhD, forsker ved Norges idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på ungdomsskolen, og har akkurat startet på 8.trinn. Det gjør at du har muligheten til å delta i et 3-årig forskningsprosjekt. Ledelsen ved skolen har blitt presentert for prosjektets innhold, og har godkjent at prosjektet gjennomføres.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli samlet inn ulike typer data over tre år:

- I oppstart og slutt av hver termin (aug-sept og des/jan) vil det bli gjennomført fokusgruppeintervjuer hvor klassen vil bli delt inn i grupper på 5-6 elever. Fokusgruppeintervjuene vil vare mellom 20 og 30 minutter og bli gjennomført av prosjektleder Dr. Hordvik og Dr. Solstad fra Norges idrettshøgskole. Spørsmålene vil handle om hvordan du og dine medelever erfarer den modellbaserte undervisningen.
- En gang i måneden, gjennom hele prosjektet, vil du få utdelt et spørreskjema som du skal svare på mot slutten av en kroppsøvingstime. Det vil ta mellom 5 og 10 minutter. psykososiale forhold, dine opplevelser om deg selv, og opplevelse av undervisningen og lærerens adferd. Disse temaene kan være noe sensitive, og vi ber dere derfor om å lese om konfidensialitet og anonymitet under «ditt personvern».

Foreldre/foresatte kan ta kontakt med prosjektansvarlig Dr. Hordvik for å få se intervjuguide og spørreskjema, før elevene skal gjennomføre intervju og spørreundersøkelse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen, eller kroppsøvingslæreren din, på noen som helst måte hvis du velger å ikke delta, eller trekke deg underveis fra å delta i studien.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Prosjektleder Dr. Hordvik og Dr. Solstad v/NIH vil ha tilgang til rådataene vi samler inn i prosjektet.
- For å sikre datamaterialet vil vi:
 - o Erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data.
 - o Passordbelegge digitale mapper med tilgang til data, slik at kun personer med passord har tilgang
- Intervjuene blir tatt opp på bånd, og transkribert (skrevet over i et Word-dokument) av en profesjonell tekstbehandler som har taushetsplikt. Disse rådata blir deretter kun behandlet av Prosjektansvarlig Dr. Hordvik og Dr. Solstad, Norges idrettshøgskole. Lektor Karl Petter Fon, lærer for elevene og masterstudent, vil aldri behandle rådataene. Dette for å forsikre oss

om at hver enkelt elev skal kunne uttale seg anonymt. Etter at rådata er behandlet slik at elever ikke lengre kan gjenkjennes, vil Lektor Fon delta i prosessen med fortolkning og publisering av forskningsresultatene fra studien.

- Første gang du fyller ut spørreskjemaet vil prosjektleder Dr. Hordvik gi deg et spørreskjema med en personlig kode (tall). Dette gjør at det er umulig å identifisere deg uten tilgang til navnelisten med ditt navn og kode (listen er skilt fra øvrig data og låst inn i en safe). Du skal derfor alltid svare på spørreskjemaet med din kode.

I publikasjoner underveis vil det brukes sitater fra intervjuer og resultater fra spørreundersøkelser. Disse vil anonymiseres med pseudonym, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakere/elever.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 24.06.2022. Alle opplysninger i prosjektet blir anonymisert etter publisering av forskningsartikler. Vi ønsker å oppbevare opplysningene frem til 24.06.2027 til dette formålet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra **Norges idrettshøgskole** har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Norges idrettshøgskole ved Mats Hordvik. Tlf: 930 47 202. E-post: mats.hordvik@nih.no*
- Vårt personvernombud: personvernombud@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mats Hordvik
Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

-

Samtykkeerklæring

Navn - deltaker: _____

Navn – foresatt: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Implementering av modeller-basert undervisning i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- Delta i studien
- Delta i å svare på spørreskjema
- Delta i fokusgruppeintervjuer

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av foresatt, dato)

Jeg samtykker til at opplysninger om meg behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av deltaker, dato)

Vedlegg 5: Godkjennelse fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 684529 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 02.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse (utvalg 1) samt alminnelige personopplysninger frem til 24.06.2022. Data med personopplysninger oppbevares til 24.06.2027 internt ved behandlingsansvarlig institusjon for forskning.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18),

underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)