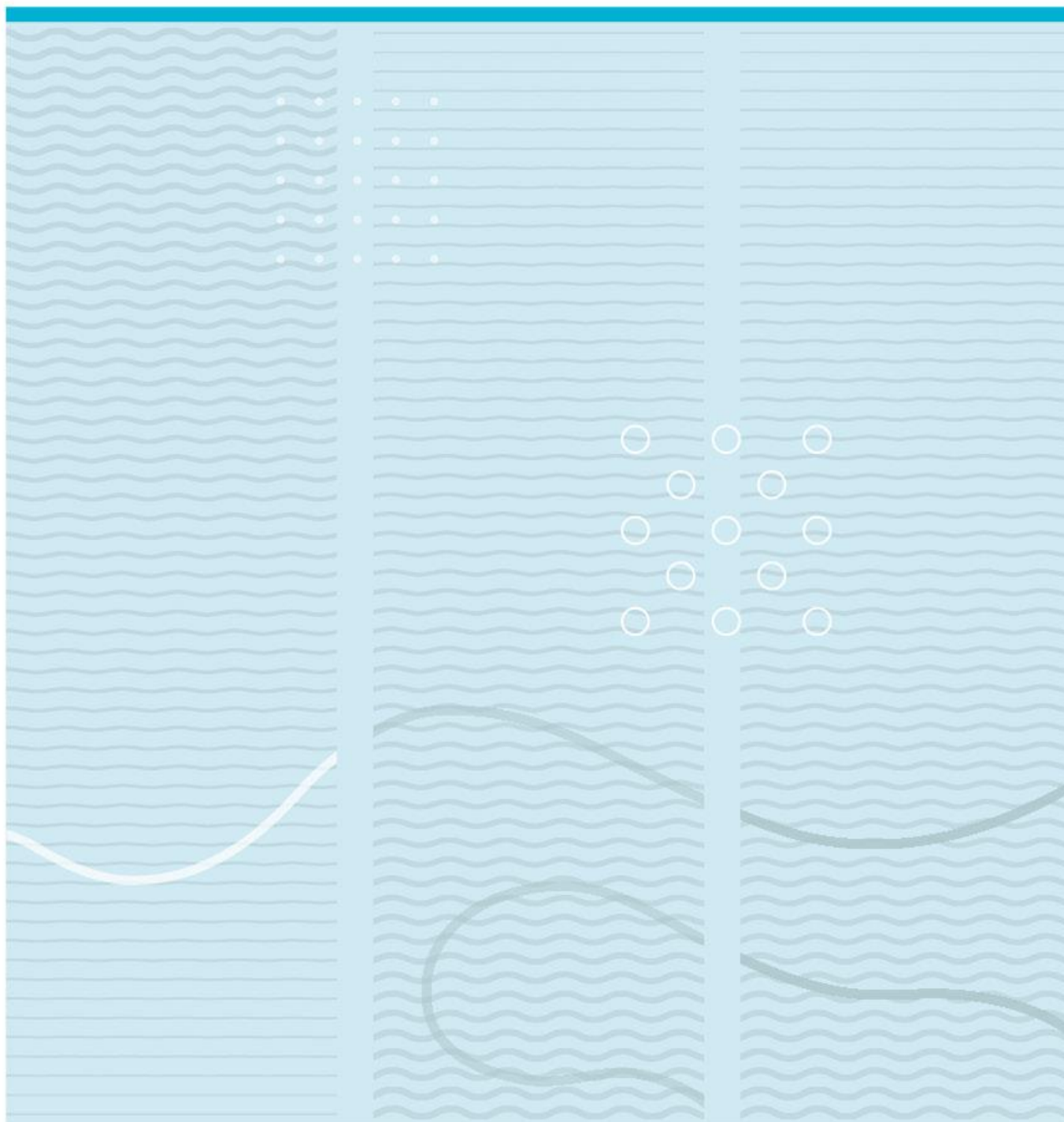


Alexandra Flaa og Miran Pasic

Modellbasert undervisningspraksis i en norsk kroppsøvingskontekst

Erfarte erfaringer i 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>

© 2022 Alexandra Flaa & Miran Pasic

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Hensikt: Målet med prosjektet er å løfte frem erfaringene i løpet av et skoleår for 9.klasse rundt modellbasert praksis både fra kroppsøvlingslærerens og elevenes perspektiv. Videre ser vi på hvordan og hvorfor en modellbasert praksis kan være med på å forandre kroppsøvlingsfaget, der vi ønsker å bidra med supplerende forskning på emnet.

Teoretisk rammeverk: I det teoretiske rammeverket har vi valgt ut relevant forskning som knyttes opp mot modellbasert praksis. Rammeverket inneholder begrunnelser for kroppsøvlingsfaget i skolen, hvilke erfaringer og læring som oppstår, kritikken mot faget og om modellbasert praksis.

Metode: For å undersøke målet i prosjektet har vi valgt fenomenologien som vårt vitenskapsteoretiske grunnsyn, grunnet våre deskriptive forskningsspørsmål. Vi har brukt en triangulering av metoder, som består av fokusgruppeintervjuer mellom moderator og elevene, samtaler mellom kroppsøvlingslærer og kritisk venn, samt refleksjonsloggen til kroppsøvlingslæreren for undervisningsåret 2020/2021.

Resultater: Funnene våre viser at både kroppsøvlingslærer og elevene har hovedsakelig positive erfaringer rundt implementering av en modellbasert praksis. Det vises også til funn hvor kroppsøvlingslæreren erfarer utfordringer knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning, hvor elevene gir uttrykk for frustrasjonsmomenter som oppstår.

Diskusjon: I denne delen av prosjektet diskuterer vi funn fra resultatene opp mot det teoretiske rammeverket. Diskusjonsdelen er delt inn i fire underkapitler, der siste delkapittel har som mål å diskutere mer overordnede diskurser.

Konklusjon: Avslutningsvis presenterte vi modellbasert undervisningspraksis som et mulig løsningsforslag til Kirk (2010) sin revolusjon, opp mot en norsk kontekst i lys av Vinjes (2019) fire beskrivelser. Resultatene viser til at en modellbasert praksis kan skape dypere og mer meningsfulle læringssituasjoner gjennom autentisk undervisning i kroppsøvlingsfaget.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse.....	3
Forord	5
1 Innledning.....	6
2 Problemstilling	8
3 Teoretisk rammeverk	9
3.1 Hvorfor har vi kroppsøving?.....	9
3.1.1 Fagfornyelsen.....	12
3.2 Læring	13
3.2.1 Hva er læring?.....	13
3.2.2 Læringsteori - erfaringslæring	14
3.2.3 Dybdelæring.....	16
3.3 Kroppsøvingfagets fremtid og modellbasert praksis	18
3.3.1 Kritikken mot faget	18
3.3.2 Fagets fremtid	19
3.3.3 Modellbasert praksis, og som mulig løsningsforslag.....	22
3.4 Erfaringer med modellbasert praksis og pedagogiske modeller	24
4 Metode	27
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	27
4.2 Masteroppgavens kontekst.....	28
4.2.1 Deltakere	29
4.3 Pedagogiske modeller i dette prosjektet	29
4.3.1 Sport Education.....	29
4.3.2 Outdoor Education	31
4.3.3 Teaching Sport Concepts and Skills	31
4.3.4 Teaching Personal and Social Responsibility	33
4.3.5 Fitness and Wellness Education.....	34
4.4 Generering av data / datainnsamling.....	35
4.4.1 Fons refleksjonslogg og samtale med kritisk venn	35
4.4.2 Fokusgruppeintervjuer	35
4.5 Dataanalyse	36

4.6 Troverdighet og etiske vurderinger.....	38
4.6.1 Prosjektets troverdighet	38
4.6.2 Etiske vurderinger	39
5 Resultater	41
5.1 Erfarte utfordringer i implementering av en modellbasert praksis i kroppsøvfingsfaget	41
5.2 Elevsentrert undervisning og lærerrollen med utgangspunkt i en modellbasert praksis	48
5.3 Læringserfaringer med en modellbasert undervisningspraksis i en norsk kroppsøvfingskontekst	55
5.4 Oppsummering av resultater	64
6 Diskusjon.....	66
6.1 Utfordringer med modellbasert praksis	66
6.2 Erfaringer rundt elevsentrert undervisning og lærerrollen.....	69
6.3 Modellbasert praksis og læring i kroppsøvfingsfaget	73
6.4 Modellbasert praksis som mulig løsningsforslag.....	77
7 Konklusjon	81
8 Referanser	83
9 Vedlegg.....	88
Vedlegg 1: Årsplan 2020/2021.....	88
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever/foresatte	92
Vedlegg 3: Refleksjonsskjema - kroppsøvfingslærer.....	97
Vedlegg 4: Spørsmålsguide til fokusgruppeintervjuer	99
Vedlegg 5: Godkjennelse fra NSD.....	100

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært interessant, men krevende. Det har vært en tidkrevende og til tider frustrerende prosess, men også bestått av mestring og glede. Likevel har arbeidet vært nyttig og gitt oss nye perspektiver, både på forskning og problemstillinger innenfor kroppsøvingfagfeltet.

Vi ønsker aller først å takke veilederen vår, Karl Petter Fon, for gode samtaler og innspill underveis i arbeidet. Og ikke minst for at du introduserte oss for modellbasert praksis, og ga oss muligheten til å utforske det i praksis. Takk for at vi fikk muligheten til å delta på det treårige forskningsprosjektet, og bidra på feltet med mer forskning om modellbasert praksis i kroppsøving. Uten deg hadde veien til mål blitt enda tyngre.

Videre takker vi Erlend Ellefsen Vinje for å lære oss å rope høyt om kroppsøvingfaget i skolen, som igjen bidro til at vi valgte å skrive masteroppgaven i et fag vi virkelig brenner for. Vi må også takke lærerduoen KP og TP, for at dere inspirerer oss og motiverer oss til å bli bedre kroppsøvingslærere. Takk for gode samtaler i den siste praksisperioden vår.

Kjære medstudenter, takk for gode samtaler og minner de siste fem årene. Dere har gjort studiehverdagen bedre for oss alle. Vi setter særlig pris på trekløveren som ble dannet.

Alexandra retter en stor takk til venner og familie, for at dere har vært støttende og tålmodige i en krevende og hektisk periode. Tusen takk til Tante Hilde for at du leste igjennom masteroppgaven i siste liten og kom med gode tilbakemeldinger. Takk til arbeidsplassen min som har tilrettelagt for arbeidstidene mine. Tusen takk til samboeren min for mye støtte og kjærlighet. Og til slutt må jeg rette en takk til makkeren min, Miran, tusen takk for gode samtaler, mye frustrasjon og enda mer glede. Jeg ville aldri vært foruten denne opplevelsen sammen med deg. Det hadde ikke blitt noen mastergrad uten deg. Tusen takk.

Først og fremst vil jeg takke familie, gutta mine og kjæresten for å være støttende og motiverende i arbeidet med masteroppgaven. Takk til arbeidsplassene mine, som har hatt forståelse for prosessen og tilrettelagt for arbeidet underveis. Tusen takk til Alexandra, jeg hadde ikke klart å skrive en masteroppgave uten deg.

Horten, 30.05.2022

Alexandra Flaa & Miran Pasic

1 Innledning

I arbeidet med det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, blir prosessen med å utvikle og innføre læreplanene omtalt som Fagfornyelsen. En av begrunnelsene for Fagfornyelsen er at samfunnet er i stadige endringer, hvor skolen skal lære elevene å være samfunnsborgere som er nytenkende, at eleven skal kunne anvende kunnskap fra tidligere erfaringer og skape livslang læring (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). Formålet med faget, livslang bevegelsesglede, blir nevnt i læreplanen, hvor det også vektlegges hvordan kroppsøvningsfaget skal fremme en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Physical literacy blir brukt av Whitehead (2010, s. 160) til å beskrive et individ som ser verdien i og er motivert til å opprettholde en fysisk aktiv livsstil. Whitehead (2010, s. 160) påpeker at det burde stilles krav til lærere, ettersom skolen fungerer som en arena der physical literacy kan fremmes.

Kroppsøvningsfaget i Norge er godt likt av elevene, men oppleves som lite meningsfullt og at det i majoriteten består av idrettsaktivitet, helse og fysiologiske drøftelser (Hordvik & Aaring, 2021, s. 193-194). Kroppsøvningsfaget blir også kritisert for å følge en multiaktivitetsmodell (Hordvik & Aaring, 2021, s. 194; Kirk, 2010, s. 973), hvor faget er konstruert slik at elevene skal være i aktivitet (Corbin, 2002, s. 188). På bakgrunn av kritikken mot kroppsøvningsfaget, presenterer Kirk tre mulige fremtidsscenarioer for faget: forbli som det er med små endringer, radikal reform eller forsvinne som fag (2010, s. 121). Modellbasert praksis blir presentert som et mulig løsningsforslag av flere forskere (Kirk, 2013; Hordvik & Aaring, 2021; Casey, 2014). Casey (2016, s.55) presenterer definisjoner på pedagogisk modell og modellbasert praksis, hvor en pedagogisk modell defineres som et rammeverk for undervisning, læring og kontekst, og en modellbasert praksis omhandler å ta i bruk ulike pedagogiske modeller i en sammensetting. Modellbasert praksis har en elevsentrert tilnærming og temabasert tilnærming, hvor de ulike pedagogiske modellene gjerne har konkrete forslag til hvordan undervisningen bør gjennomføres (Hordvik & Aaring, 2021, s. 196).

Modellbasert praksis er et kjent fenomen innenfor internasjonal forskning, men relativt nytt i en norsk kroppsøving kontekst. Av tidligere forskning i Norge på feltet er vi kjent med en selvstudie på universitet og høgskole-nivå, med Mats Hordvik og lærerstudenter (2017), og et pågående treårig forskningsprosjekt i samarbeid med Norges Idrettshøyskole og Mats Hordvik som prosjektleder. Det er også publisert en selvstudie av praksis med masteroppgaven til Fon (2020) og vår masteroppgave, som begge er en del av det treårige forskningsprosjektet og forsker på en lærers og

elevs erfaring med implementering med en modellbasert undervisningspraksis. Vi ønsker å bidra til mer forskning om modellbasert praksis i en norsk kontekst med vår masteroppgave.

2 Problemstilling

Masteroppgaven vår tar utgangspunkt i to forskningsspørsmål, hvor det ene er rettet mot en lærers erfaring, og det andre er rettet mot elevers erfaring av kroppsøvingsundervisning i en modellbasert praksis.

Forskningsspørsmålene er:

Hvordan erfarer en kroppsøvingslærer å implementere modellbasert praksis i sin kroppsøvingsundervisning?

Hvordan erfarer en klasse med elever å bli undervist gjennom en modellbasert undervisningstilnærming?

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for kroppsøvningsfagets egenart og trekke inn forskning på hvorfor kroppsøvningsfaget er aktuelt i dagens skole. Vi vil også se på kritikken mot kroppsøvningsfaget, og hvordan Fagfornyelsen har påvirket kroppsøvningsfaget. Videre vil vi se på hva læring er, og hvordan læring kan oppnås i kroppsøvningsfaget, med utgangspunkt i Deweys læringsteori om læring gjennom erfaringer som hovedfokus. Det er og relevant å trekke inn dybdelæringsbegrepet opp mot Fagfornyelsen, sett opp mot en kroppsøvningskontekst. Til slutt vil vi presentere modellbasert praksis, og vise til eksisterende forskning og se på relevant teori som senere skal brukes i drøftingen av resultat fra datamaterialet.

3.1 Hvorfor har vi kroppsøving?

Vinje (2016, s. 12) presenterer fire forskjellige beskrivelser på hva formålet bak faget kan være i dagens samfunn:

1. Øke barn og unges fysiske aktivitetsnivå, og gi de kunnskap for å utvikle en sunn livsstil.
2. Motivere og gi mulighet til livslang bevegelsesglede.
3. Gi elever et bredt repertoar av kunnskap og ferdigheter til å utøve varierte bevegelsesaktiviteter.
4. Utvikle elevenes fysisk-motorisk kompetanse, og være delaktige i sin egen og andres allmenndannelse i form av kroppslig læring.

Den første beskrivelsen tar opp utfordringer knyttet til fedme, livslang bevegelsesglede og hvordan dette har en påvirkning på individet selv og individet i et samfunnsperspektiv. Whitehead (2010, s. 98) beskriver hvordan overvekt knyttet til lite fysisk aktivitet har en effekt på det psykiske, og at det innebærer kulturelle utfordringer, ettersom overvektige barn opplever utfordringer som normalvektige barn ikke har. I en studie som ser på sammenligningen mellom fysisk aktivitet og fedme ble det funnet ut at overvektige barn var mindre aktive i undervisningen sammenlignet med normalvektige barn (Pathare et al., 2016, s. 78). Normalvektige barn opplever å føle seg mer kompetente i kroppsøvningsundervisningen, der dette har en korrelasjon med en bedre opplevelse av faget enn det overvektige barn har (Pathare et al., 2016, s. 78). For normalvektige barn var fysisk aktivitet i moderat til høy intensitet i løpet av en uke høyere enn hos overvektige barn, basert på en livsstil preget av mer aktivitet (Pathare et al., 2016, s. 78). Fra et kroppsøvningslærerperspektiv opplevdes det at overvektige barn i mindre grad var villige til å prøve eller utfordre seg i aktiviteter,

dersom kroppsøvingundervisningen ikke var tilpasset godt nok (Doolittle et al., 2016, s. 132). Samtidig opplevde noen kroppsøvingslærere utfordringer knyttet til å tilrettelegge for overvektige barn ettersom holdningene til disse barnene forandret seg, og barna forventet å kunne forhandle seg til sine premisser med mindre aktivitetsnivå og interaksjon med medelever (Doolittle et al., 2016, s. 132). Kroppsøvingfaget blir sett på som en arena for å fremme helse, og er et av perspektivene i faget (Standal & Rugseth, 2021, s. 50). Samtidig som det blir fremmet tiltak for mer fysisk aktivitet i skolen gjennom kroppsøvingfaget og valgfaget FYSAK, kan dette også virke mot sin hensikt i en norsk setting blant overvektige barn (Standal & Rugseth, 2021, s. 51-52).

I den andre beskrivelsen kan motivasjon forstås som en drivkraft og fungerer som essensen i det Whitehead (2010, s. 30) beskriver om individer som er “physical literate”, hvor gleden av fysisk aktivitet er motivasjonen bak det. Begrepet “physical literacy” blir brukt mye i denne settingen av Whitehead (2010, s. 11), der begrepet omhandler at et individ har motivasjon, selvtilliten, fysisk kompetanse og kunnskap til å holde på med fysisk aktivitet ut livet av eget initiativ. Det stilles også et ansvar til lærere ettersom skolen er en arena der physical literacy kan utarbeides (Whitehead, 2010, s. 160). Whitehead nevner viktigheten av å implementere dette i pensumet for kroppsøving tidlig i skolen, og baserer det på at physical literacy er et mål for elever, som de skal arbeide målrettet mot (2010, s. 160). Det krever også at lærere og andre signifikante voksenpersoner i barnas liv lærer bort kunnskap om aktivitet til barn fremfor bare å lære aktiviteten i fokus, slik at de har muligheten til å benytte seg av det på egen hånd (Whitehead, 2010, s. 161).

Culpan (2000, s. 20) hevder at det legges vekt på at læring i kroppsøvingfaget skjer gjennom bevegelsesaktiviteter gjennom iboende motivasjoner som spontanitet og glede for aktivitet, der dette utvikler kunnskap for eleven i, gjennom og om aktivitet. Dette er essensielt i den tredje beskrivelsen til Vinje (2019). Brown (2012, s. 28-29) bygger videre på det Culpan hevder, og legger til at det skal vektlegges at elevene skal tilegne seg genuin meningsfull læring ved å både trene på grunnleggende fysisk-motoriske egenskaper og alternative bevegelsesaktiviteter. Det legges også vekt på at man skal ha et holistisk syn, der kroppslig læring og bevegelse skal erfares gjennom sansene ved undervisning i, der pedagogiske modeller i kroppsøving også eksemplifiseres ettersom det pedagogiske potensialet minsker uansett undervisningsmodell (Brown, 2012, s. 29). Det er også viktig å lære elevene varierte bevegelsesaktiviteter, ettersom elevene har ulikt utbytte av de ulike bevegelsesaktivitetene (Whitehead, 2010, s. 161). Dette samsvarer også med de andre beskrivelsene om at lærere skal tilby elever et variert tilbud de kan lære fra, ettersom de har ulik motivasjon og får ulikt nivå av stimuli til aktiviteter.

Det er også korrelasjoner ved velutviklet bevegelseskompetanse mellom fysisk-motoriske ferdigheter og kognitive ferdigheter (Ommundsen, 2013, s. 155). Dette er aktuelt for den fjerde beskrivelsen Vinje presenterer (2019). Dette understreker også at økt bevegelseskompetanse vil være med på å utvikle allmenndannelsen av enkeltindividet, der Klafki argumenterer for egenverdien av dette som kompetansefelt i skolen (Klafki i Ommundsen, 2013, s. 157). For å støtte opp mot viktigheten av økt bevegelseskompetanse og hvordan barn lærer av å være i bevegelse, ser vi på hvordan den franske filosofen Merleau-Ponty argumenterer for erfaringslæring knyttet opp mot motorisk stimulering (Merleau-Ponty i Ommundsen, 2013, s. 157). Ifølge Merleau-Ponty så representerer fysisk-motoriske ferdigheter en viktig brikke i personlighetsutviklingen hos barn (Merleau-Ponty i Ommundsen, 2013, s. 157). Ettersom det har en korrelasjon, begrunner også Merleau-Ponty med at elevene må utfordres på varierte og grunnleggende aktiviteter, samt at miljøet og nærområdet også skal være differensiert (Merleau-Ponty i Ommundsen, 2013, s. 158). Dersom miljøet i undervisningen er variert vil dette også by på varierende utfordringer der miljøet har en egenverdi å tilby for individet (Kvikstad, 2016, s. 184). På bakgrunn av det er det viktig å benytte seg av de mulighetene i miljøet man har tilgjengelige (Kvikstad, 2016, s. 184). “But with new understanding of the nature of the human organism in which wholeness of the individual is the outstanding fact, physical education becomes education through the physical” (Williams, 1964, s. 8). Williams påpeker hvordan kroppsøving har som mål å utdanne elever gjennom, for og av det fysiske (Williams i Stolz & Thorburn, 2017, s. 380). I sine tidligere verk hevder Williams at utdannelsen i kroppsøvingen skal legge vekt på læring gjennom det fysiske fremfor at faget skal i stor grad omhandle utdanning av det fysiske (Williams i Stolz & Thorburn, 2017, s. 380). Whitehead (2010, s. 63) beskriver hvordan physical literate individer som har rikelig med erfaringer i aktivitet og evnen til å trekke fra erfaringer, kan bruke tidligere erfaringer og persepsjoner for å forstå og lage meningsfulle relasjoner med andre. Disse individene leser lettere av erfaringene til andre, og det skaper en gjensidig situasjon der individet lager empatiske og gjensidige forhold med andre og bruker slike erfaringer fra andre til egen læring (Whitehead, 2010, s. 63-64).

I læreplanen for kroppsøvingfaget står det at formålet med faget er “å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). For å oppnå formålet med faget skal elevene lære, sanse, oppleve og skape med kroppen, samt at de gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel i samhandling med andre, fremmer faget samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Læreplanen i kroppsøving sier også at elever skal utforske og være eksperimentelle, reflektere og

fremme kritisk tenking, samt at faget både skal følge tradisjonelle bevegelsesaktiviteter, utforske alternative bevegelsesformer og gi opplæring i respektfull naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

3.1.1 Fagfornyelsen

Fra høsten 2017 startet arbeidet med en ny læreplan i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). En viktig begrunnelse for en fornyelse av fagene var at man lever i et samfunn som stadig endrer og utvikler seg. Skolen skal utdanne fremtidige yrkesutøvere, men også lære elevene å bli samfunnsborgere, og for å oppnå det kreves det: “at skolefagene bygger på oppdatert kunnskap, og at elevene forberedes til livslang læring, til å tenke nytt og til å anvende det de har lært i nye og ukjente sammenhenger” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). For å kunne realisere dette trengs det en skole som fornyer seg, og holder seg oppdatert på samfunnsutviklingen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). Fagfornyelsen består av en ny overordnet del av læreplanverket, tverrfaglige temaer, og ny læreplanstruktur (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1-2). De tverrfaglige temaene tar ifølge Utdanningsdirektoratet opp aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats både fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, på et nasjonalt nivå og et globalt nivå (2017, s. 12). Kjerneelementene i faget er også nye, og står over kompetansemålene i faget (Birch et al., 2019, s. 16). Hagelia (2021) viser til et webinar hun deltok på i regi av Utdanningsdirektoratet høsten 2020¹, hvor Utdanningsdirektoratet hevdet at med Fagfornyelsen måtte fokuset flyttes vekk fra kompetansemålene, og begrunner det med at kjerneelementene nå står over kompetansemålene i den nye læreplanen. Kompetansemålene skal heller ikke deles opp i mindre læringsmål, da det går på bekostning av dybdeleringen når deler av et kompetansemål blir utelukket fra undervisningen ved at sammenhengen forsvinner (Hagelia, 2021). Videre hevder Hagelia (2021) at kjerneelementene ikke nødvendigvis skal ses på alene, men i sammenheng med relevans, tverrfaglighet, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i de ulike fagene.

Læreplanen i kroppsøving består også av tre kjerneelementer: bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel

¹ UiO. (2020, 10.8). FIKS Webinar: Planlegg for helhet og sammenheng – planleggingsverktøy og nye læreplaner. Oslo: UiO. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/om/aktuelt/arrangementer/2020/webinar-planlegg-for-helhet-og-sammenheng--planle.html> i Hagelia, M. (2021). Kjerneelementene – det virkelige nye i fagfornyelsen. *Bedre skole*, 2.

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3), som de viktigste elementene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Med de nye kjerneelementene i kroppsøving foreslo også Utdanningsdirektoratet at kroppsøvingfaget skulle bli mindre idrettsrettet: “Vi foreslår å gjøre kroppsøving til et mindre idrettsrettet fag enn før ved å legge mer vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving” (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). Birch et al (2019, s. 17) viser til Kunnskapsdepartementet understreking om at idrettsperspektivet i kroppsøvingfaget skulle ivaretas, men at departementet samtykket til den overordnede retningen for faget². I kjerneelementene for kroppsøving finner man blant annet verbene utforske, reflektere og å tenke kritisk, samt at elevenes deltakelse, påvirkning og samarbeid er vesentlig for å arbeide med kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3).

3.2 Læring

I dette delkapittelet vil vi vise til teori om hva læring er, eller kan være, før vi trekker inn Deweys teori om erfaringslæring. Denne læringsteorien er aktuell sett opp mot forskningsspørsmålene for oppgaven, som tar utgangspunkt i en lærer og elevene i en klasse erfaringer ved implementering og undervisning gjennom en modellbasert praksis. Vi ser på hvordan begrepet dybdelæring defineres av Utdanningsdirektoratet, og definerer metakognisjon og selvregulering. Til slutt ser vi på hvordan dybdelæring kan forstås i en norsk kroppsøvingssammenheng.

3.2.1 Hva er læring?

Læring er et vidt begrep som er krevende å definere. Vi mennesker lærer igjennom hele livet, fra vi blir født - til vi dør, men hvordan vi lærer er komplekst, og det er mange ulike faktorer som spiller inn. En del av læringen vil være ubevisst, som når en baby lærer seg stegene fra å krype, krabbe og gå, sammenlignet med annen læring som man mer bevisst på og aktivt må gå inn for. Det finnes mange ulike tilnærminger til læring, og disse perspektivene vektlegger ulike deler av læringen (Stray & Wittek, 2014, s. 106). Læring er et komplekst fenomen som kan forklares på ulike nivåer

² Kunnskapsdepartementet. 2018, 26. Juni. *Fastsettelse av kjerneelementer og retningslinjer for utforming av læreplaner for fag*. (Referanse 17/-346) i Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). *Dybdelæring i kroppsøving- utfordringer for kroppsøvingslæreren*. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 13-29). Cappelen Damm Akademisk

(Säljö, 2016, s. 32). Begrepet læring blir brukt i mange ulike settinger, og Säljö (2016, s. 32) hevder at det da er viktig at man er bevisst hvordan man bruker begrepet og hva man legger i det. Säljö sier videre at læring er noe abstrakt, og man må trekke konklusjoner om hvordan læringen forekommer, basert på observasjoner av hva mennesker sier eller gjør (2016, s. 33).

Skolens samfunnsmandat er bredt, men har både som individuelt- og samfunnsprosjekt til hensikt å utdanne (Stray, 2018, s. 13), og det er derfor vesentlig å skille mellom utdanning og læring.

Undervisning er en del av institusjonalisert utdanning, og handler om å planlegge, organisere og legge til rette for læringsprosesser (Säljö, 2016, s. 28, 33). Læring derimot hevder Säljö er en “konsekvens av menneskers aktiviteter og erfaringer og krever en eller annen form for personlig engasjement i situasjonen” (Säljö, 2016, s. 33). Det fins ulike teoretiske perspektiver innenfor læring, med tilhørende metaforer som kjennetegner læringen innenfor de ulike perspektivene, og hvordan de blir beskrevet (Säljö, 2016, s. 36). De ulike perspektivene er resultat av hvordan samfunnet har utviklet seg i ulike tidsepoker, hvilket igjen har ført til at disse ulike perspektivene skiller seg fra hverandre i måten man har sett på både mennesket og læring (Säljö, 2016, s. 37).

3.2.2 Læringsteori - erfaringslæring

John Dewey var en filosof, pedagog og psykolog som har hatt stor innflytelse i skole og utdanning innenfor pedagogikken (Dewey i Säljö, 2016, s. 84). I argumentasjonen bak skole og utdanning nevner Dewey at det man lærer i en tidlig alder ikke bare er en forberedelse for livet ut, men at det er verdi i dette utover livet, samt at man bygger på slike erfaringer og vokser som individ av det (Dewey i Säljö, 2016, s. 86). Dewey (1938, s. 18) nevner at essensen bak skole og utdanning er å forberede de unge på fremtidig ansvar og å tilegne seg suksess i livet. Som en motstander av tradisjonell, autoritær undervisningen på den tiden, hevdet han at kunnskap utvikler seg gjennom aktivitet (Dewey i Säljö, 2016, s. 86). Dewey skilte mellom kvaliteten av erfaringer i to aspekter ettersom kvaliteten og nytten av erfaringen kan skilles fra hverandre (1938, s. 27). Det første aspektet baserer seg på hvorvidt man er enig med erfaringen og hvilke tanker som oppstår i etterkant, der det andre aspektet handler om hvilken betydning erfaringen har for en selv (Dewey, 1938, s. 27). Her mener Dewey at det er kvaliteten og nytten av erfaringene som er viktigst, fremfor å bare erfare generelt. Selv om det er kvaliteten av erfaringen som er viktigst, peker også Dewey på hvordan elevsentrert undervisning kan omdannes til læring ved at elevene har gjort et forsøk og utforsket underveis, uten at erfaringen er resultatorientert (Dewey i Christensen, 2001, s. 54). Om eleven ikke får muligheten til å utforske, men er satt i en motsatt setting der lærer toner ned på

aktivitet og setter vekt på fysisk ro og taushet, blir utforskningslyst og tretthet tilstede for elevene ettersom instinktene og aktive tendenser blir undertrykket (Dewey i Christensen, 2001, s. 55).

Omgivelsene er en ressurs for utvikling av mennesket, der man også formes av erfaringer (Dewey i Säljö, 2016, s. 21). Omgivelsene rundt elevene er viktig for hvilke type erfaringer elevene opparbeider og kvaliteten på det, en konsekvens med omgivelsene og miljøet i klasserommet på den tiden var at elevene ikke fikk aktivert nysgjerrigheten gjennom omgivelsene (Dewey i Säljö, 2016, s. 87). Videre utdyper Dewey dette ved å beskrive at varierte omgivelser i fysiske og sosiale settinger skal føre til at de opparbeider seg erfaringer som bidrar til utvikling av seg selv (Dewey, 1938, s. 40). Undervisningen og omgivelsene rundt elevene i en skolesammenheng mente Dewey skulle skje i demokratiske former slik at elevene får testet ut holdbarheten i undervisning ved å diskutere det med andre elever som har ulike idealer (Dewey i Säljö, 2016, s. 88). Slik undervisning støtter opp dagens syn på demokrati i skole og utdanning, eksempler på dette er for eksempel fra Fagfornyelsen hvor demokrati og medvirkning er en del av verdigrunnlaget i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Det å kunne argumentere og diskutere der man ser egne eller andre sine svakheter i et objektivt lys er en form for kunnskapsdanning, samtidig stilles det krav for at dette skal kunne skje i et lys der autoritet er basert på saklighet fremfor posisjon eller makt personen har (Dewey i Säljö, 2016, s. 104)

Dagens skolehverdag baserer seg på læreplanbasert læring som har en kumulativ kunnskapsutvikling, der man starter grunnleggende og bygger videre på kunnskapen slik at man kan forstå spesifiserte og mer abstrakte ferdigheter over tid (Dewey i Säljö, 2016, s. 103). Med problembasert læring arbeides det vitenskapelig med å løse en utfordring eller en case, der fokuset ligger i å oppnå en dypere forståelse samtidig som man lærer å undersøke og analysere fenomener innenfor tematikken (Dewey i Säljö, 2016, s. 104). Dewey ble kritisert ettersom han distanserte seg fra den tradisjonelle løsningen, selv om Dewey i sine tekster foreslo alternative undervisningsmåter så var det ikke meningen å erstatte, men å bidra til som innslag i skolen (Dewey i Säljö, 2016, s. 102).

3.2.3 Dybdelæring

Dybdelæring er et sentralt begrep i Fagfornyelsen og blir definert av Utdanningsdirektoratet slik:

Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19.)

Man kan se likheter i ordlyden utdanningsdirektoratet bruker i sin definisjon og hvordan det står beskrevet i Stortingsmelding 28: “(...) å anvende det de har lært i nye og ukjente sammenhenger” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). I NOU 2015: 8 (s. 14) blir dybdelæring beskrevet som: “utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde”. Det å kunne reflektere rundt egen læringsprosess og samtidig anvende eksisterende kunnskap i kjente og ukjente situasjoner, gjelder også i kroppsøvfingsfaget (Birch, Vinje, Moser & Skrede, 2019, s. 15). Basert på at dybdelæringsbegrepet i stor grad handler om forståelse av begreper og begrepssystemer, hevder Standal, Moen & Westlie (2020, s. 49) at dybdelæring har marginal relevans for kroppsøvfingsfaget, et fag som vektlegger praktisk kunnskap. Birch et al (2019, s. 13-29) presenterer flere ulike muligheter til hvordan dybdelæring i kroppsøving kan forstås i en norsk kontekst. Forskergruppen trekker inn Ryles teori fra 1949, om “knowledge that” og “knowledge how”, “physical literacy” av Whitehead (2010), og Arnold (1991), om en tredeling av strukturforslaget “læring om, i og gjennom bevegelse”.

Physical literacy består av kognitiv kunnskap, ferdighetskunnskap og holdninger, og alle elementene er essensielle for å skape motivasjon for “physical literacy throughout the lifecourse” (Birch et al., 2019, s. 19). Dette mener forskergruppen er sammenlignbart med formålet for kroppsøvfingsfaget i en norsk kontekst, som er livslang bevegelsesglede. Fysisk aktivitet kan skilles fra physical literacy, ved å si at fysisk aktivitet handler om overflate, sammenlignet med physical literacy handler om dybde. Birch et al (2019, s. 21) trekker sammenhenger mellom begrepet physical literacy og Arnolds strukturforslag “læring om, i og gjennom bevegelse”. Videre mener forskergruppen at det kognitive av physical literacy peker i retning av kunnskap om bevegelse, mens ferdighet er “i bevegelse”. De hevder at “motivasjon” til physical literacy ikke nødvendigvis er direkte overførbart med “gjennom bevegelse”, men at kunnskap om helsemessige fordeler kan være motivasjon til å være physical literate (literacy), eller motivere til livslang bevegelsesglede (Birch et al., 2019, s. 21).

Dybdelæringens “transfer” eller overføring av kunnskap, kan ifølge Birch et al (2019, s. 24) knyttes til hvordan man bruker det man har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. Whitehead (2010, s. 17) nevner hvordan physical literate individer vil vise evner til å intelligent mestre nye bevegelsesmønstre i aktiviteter, grunnet tidligere opplevd mestring og selvtillit i bevegelse. De nye kjerneelementene i fagene har en tett sammenheng med dybdelæringen, og skal sikre at det ikke blir for mye bredde, men at fagets viktigste elementer blir prioritert (Birch et al., 2019, s. 16-17). Det å unngå for mye bredde i fagene er vesentlig for at elevene skal kunne oppnå dybdelæring. Forskergruppen hevder at dybdelæring i kroppsøving handler om å anvende kunnskap, både å ta i bruk bevegelsesferdigheter for ett område til nye områder, og kunnskap om hvordan kroppen fungerer, slik at elevene igjennom trening kan oppnå gunstige helseeffekter. Birch et al (2019, s. 27) konkluderer med at dybdelæring i kroppsøvingsfaget er bevegelsesferdigheten selv (læring i bevegelse), og at læring om, gjennom og til bevegelse er positive utfall som kan forstås som transfer.

I NOU 2015:8 (s. 26-27) blir begrepene metakognisjon og selvregulering sett i sammenheng med dybdelæring. I NOU 2015:8 (s. 26) blir metakognisjon definert slik: “å kunne reflektere over egen tenkning og læring”. For elevene handler metakognisjon om å reflektere over hvordan de lærer, hvorfor de lærer, og hva de lærer (NOU 2015:8, s. 26). Videre står det at metakognisjon er viktig for elevene for å vurdere vanskelighetsgrad av oppgaver de skal utfordre, samt å reflektere over hvordan mestringen av oppgaven er underveis i arbeidet (NOU 2015:8, s. 27). Kort oppsummert handler metakognisjon om tenking over egen tenking (Brandmo, 2014, s. 198).

Selvregulering handler om at elevene klarer å overvåke, planlegge og ha kontroll over egen læring (Riese, Hilt & Søreide, 2020). I NOU 2015:8 blir selvregulering definert slik: “At elevene i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser”. Basert på definisjonene av begrepene metakognisjon og selvregulering i NOU 2015:8, kan man se at det er begreper som er tett knyttet sammen. Både metakognisjon og selvregulering er viktige kompetanser å utvikle for elevene (NOU 2015:8, s. 20). At elevene er selvregulerte i denne setting vil si at de lærer å ta initiativ i egen læringsprosess og å arbeide målrettet for å lære i fagene, ifølge NOU 2015:8 (s. 20). Ludvigsen-utvalget hevder at elever som utvikler metakognisjon, selvregulering og de blir aktivt mer deltakende i egen læringsprosess, vil fremme dybdelæring (NOU 2015:8, s. 26).

3.3 Kroppsøvningsfagets fremtid og modellbasert praksis

Kirk (2010, s. 1) refererer til ideen om ideen, eller id², når han snakker om kroppsøvningsfaget historie og fagets fremtid. Id² går utpå praksisen som blir utført i kroppsøvningsfaget og hvilket konsept kroppsøvningsfaget har (Kirk, 2010, s. 1). Kirk hevder at selve definisjonen av kroppsøvningsfaget går utover troen, verdiene og ambisjonene til faget (2010, s. 1). Det er vesentlig å ha kunnskap om kroppsøvningsfagets historie for å forstå hvordan faget har utviklet seg til slik man kjenner det i dag, og for å kunne forutse fagets fremtid (Kirk, 2010, s. 25). Kirk tar utgangspunkt i en australsk-britisk kontekst i forskningen sin, og Aasland (2019, s. 190-207) drøfter Kirks forskning opp mot en norsk-svensk kontekst.

3.3.1 Kritikken mot faget

I en norsk kontekst fremheves det at norske elever liker kroppsøvningsfaget, men samtidig vises det til at jenter har en mindre positiv holdning til faget enn gutter (Hordvik & Aaring, 2021, s. 193). Annerstedt (2008, s. 313) viser til supplerende forskning fra et skandinavisk ståsted rundt tematikken, og sier at faget blir sett på som maskulint, og oppleves som vanskelig for flere jenter, og enkelte gutter. Kroppsøvningsfaget beskrives som mer meningsfullt for elever som er aktive på fritiden. Elever som ikke oppfatter faget som meningsfullt, lengter etter en mer meningsfull og utforskende tilnærming til utførelsen av undervisningen i faget (Hordvik & Aaring, 2021, s. 193). Det kan argumenteres for at faget er basert på idrett, helse og treningsfysiologiske drøftelser, samt at det følger et multiaktivitetsprinsipp (Hordvik & Aaring, 2021, s. 194). I en nasjonal kartleggingsstudie kommer det frem at 88,6 % av 3226 elever har oppgitt at de liker kroppsøvningsfaget godt eller veldig godt (Borgen et al., 2017, s. 23). Denne studien viser også til at gutter liker faget mer enn jenter, samt at begge kjønn opplever lite variasjon i undervisningen (Borgen et al., 2017, s. 23). Lundvall (2015, s. 114) beskriver hvordan det er en mangel på filosofiske tanker og ideer i forhold til kroppsøvningsfaget og at det er et historisk fenomen, der physical literacy kan være med på å gi kroppsøvningsfaget mening. Det nevnes og i artikkelen om hvordan kroppsøvningsfaget må bevege seg vekk fra tradisjonelle undervisningsmåter, og mer mot undervisningsmetoder som fører til at læringen ikke er selvsentrert for elevene som individ, men at elevene lærer ved å utforske med andre elever og miljøet (Lundvall, 2015, s. 115).

Mye av den manglende variasjonen i kroppsøvningsundervisningen skyldes ofte at det er lettvent for kroppsøvningslæreren å velge tradisjonelle idrettsaktiviteter (Corbin, 2002, s. 187). Dette begrunnes

med at tradisjonelle idrettsaktiviteter er noe kroppsøvingslærere erfarer som mer bekvemt, og at dette vektlegges mer enn ønsket om at elevenes skal utvikle viktige og varierte kompetanser (Corbin, 2002, s. 187). Det kan være en konsekvens av at kroppsøvingsundervisningen er konstruert og tilrettelagt for fysisk aktivitet, men at både aktivitet- og kunnskapsaspektet er begge viktige aspekter å jobbe med for å kunne forandre kroppsøvingsfaget (Corbin, 2002, s. 188). I en skandinavisk kontekst nevnes det hvordan 75% av undervisningen i faget består av ballspill, gymnastikk, egentrening og friidrett, hvor ballspill blir nevnt som dominerende (Annerstedt, 2008, s. 313). En kritikk opp mot dette er at mye av tiden går til aktivitetene nevnt, samtidig blir aktiviteter som svømming, dans, orientering og friluftsliv opplevd som mindre vesentlige i undervisningen (Annerstedt, 2008, s. 312). Kunnskapsminister Guri Melby bekrefter i et debattinnlegg kritikken om at kroppsøvingsfaget har før Fagfornyelsen vært for preget av idrettsaktiviteter, med for mye fokus på måling og testing (Melby, 2021). I artikkelen til Corbin (2002, s. 188-191) nevnes det at lærere må; (a) skille mer mellom idrett og kroppsøving, (b) bruke mindre tester for å måle elevene, (c) universitetene må forberede fremtidige kroppsøvingslærere med høyere utdanning innenfor kroppsøving, og (d) universitetene må implementere nyere forskning og kunnskap hos kroppsøvingslærere, slik at kroppsøvingsfaget kan utvikle seg i riktig retning. Vinje, Skrede og Vinje (2019, s. 182) presenterer et forslag til å endre lærerutdanningen for kroppsøving i en norsk kontekst, ved å snu om lærerutdanningen og gjøre den mer praksisorientert. Forskerne viser til at den nye 5-årige grunnskolelærerutdanningen har 110 dager i praksis, eller 11 dager gjennomsnitt hvert semester. De foreslår å ha maksimalt 11 dager med samlinger på høyskolen/universitet i semesteret, hvor den viktigste teorien blir presentert for lærerstudentene. Disse teoretiske samlingene kan med fordel ha en praktisk gjennomføring, men uten elever tilstede (Vinje, Skrede, Vinje, 2019, s. 182).

3.3.2 Fagets fremtid

Kirk kritiserer hvordan faget fortsatt består av et multiaktivitetsprinsipp, hvor elevene ikke får utforsket nok i undervisningen i forhold til egne interesser og ferdigheter og hvor mye av læringen er dominert av overflatelæring (Kirk, 2010, s. 1). Kirks kritikk mot kroppsøvingsfaget er basert på en britisk, australsk og amerikansk kontekst. Kirks forskning og kritikk munner ut i tre fremtidsscenarioer for kroppsøvingsfaget, hvor han også presenterer en modellbasert undervisningstilnærming som en mulig fremtidsløsning (2010, s. 121; 2013, s. 973):

1. Forbli som det er- med noen små forandringer
2. Radikal reform; forslag med MBP
3. Forsvinne som fag / bli til noe annet

Kirk beskriver det første fremtidsscenarioet ved at kroppsøvfingsfaget forandrer seg lite, men forblir slik det er. Det innebærer at faget fortsetter å følge et multiaktivitetsprinsipp og være idrettsfokusert (Kirk, 2010, s. 122). Dette beskrives også som det mest realistiske scenarioet i nærmere fremtid ifølge Kirk, ettersom flertallet mener at kroppsøvfingsfagets idrettsfokus er den riktige veien å gå (Kirk, 2010, s. 124). Knyttet til den første fremtiden, viser Kirk til et eksempel i Storbritannia der regjeringen har investert mye kapital i en idrettsfokusert tilnærming av faget, ettersom det skal være med på å løse problemer rundt fedme, antisosial oppførsel og være med på å dyrke idrettsutøvere i varierte sporter og grener (Kirk, 2010, s. 124). Det vises også til liten vilje for en atferdsendring blant skoler og kroppsøvfingslærere for å endre praksisen i faget. Kirk viser til at noe av grunnen til dette kan være at kroppsøvfingslærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om å tilrettelegge kroppsøvfingsundervisningen for ulike elevgrupper med ulike behov, ettersom utdanningen ikke legger opp til det (Kirk, 2010, s. 125). Kirk beskriver dette som en god korttidsløsning å fortsette slik, men det vil kunne skade faget over lengre tid (Kirk, 2010, s.125).

Det andre fremtidsscenarioet er en langsiktig løsning der faget forandrer seg drastisk, ved å bevege seg bort fra å være idrettsfokusert (Kirk, 2010, s. 126). Den idrettsfokuserede undervisningspraksisen startet på 1920-tallet, der undervisningen skiftet retning fra gymnastikk, og over mot idrettsrettet undervisning (Kirk, 2010, s. 126). Det er viktig å forstå fortiden til kroppsøvfingsfaget, ettersom historien til faget har en betydning for hvordan man skal forstå det i nåtid og i fremtiden (Kirk, 2010, s. 25). På 1940 og 50-tallet begynte flere idrettstrenerer utenfor skolesystemet å gjennomføre undervisningen i kroppsøvfingsfaget, som igjen forsterket den idrettsfokuserede undervisningspraksisen (Kirk, 2010, s. 128). Her argumenterer Kirk for at hvis det skal skje en forandring, så må den komme utenifra, ettersom det kreves et større skille mellom idrett og kroppsøvfingsfaget (2010, s. 132). Utkontraktering i seg selv vil ikke nødvendigvis være med på å bidra til forandring. Et eksempel på dette ble utprøvd i Australia der de forsøkte å utkontraktere, ved å gi ferdighetsbaserte programmer til blant annet privatskoler. Dette var ikke med på å forandre id² i faget (Kirk, 2010, s. 132).

Kirk (2013, s. 979) mener en modellbasert praksis blir sett på som et mulig løsningsforslag, på bakgrunn av at en modellbasert undervisningstilnærming vil bidra til et bredt spekter av

læringsutbytter for elevene, hvor modellene er velbegrunnet i teoretisk forankring. Kirk viser til Sport Education og at det er den pedagogiske modellen som gir elevene den beste og mest autentiske opplevelsen når det gjelder idrett innenfor kroppsøvfingsfaget (Kirk, 2010, s. 129). Sport Education blir beskrevet som den modellen som er best utviklet basert på hvor mye modellen har blitt forsket på, og den har mest filosofisk forankring i dydsetikk, moraler og handlinger (Kirk, 2013, s. 979). En utfordring ved pedagogiske modeller er at de ofte krever en annen form for timeplanlegging og ettersom tid er en begrenset ressurs i skolehverdagen, blir det utfordrende og krevende å integrere dette inn i id² til kroppsøvfingsfaget (Kirk, 2010, s. 131). Her er det også en svakhet i utdanningsløpet slik det er nevnt i det første fremtidsscenarioet, ettersom kunnskap om både Sport Education-modellen, samt andre pedagogiske modeller, er lite markant i utdanningsløpet (Kirk, 2010, s. 131).

Det tredje fremtidsscenarioet til Kirk (2010, s. 135) beskrives som det minst sannsynlige og omhandler at faget forsvinner. Kroppsøvfingsfaget som forandrer seg, lærere som utøver undervisningen og utdanningen av lærere er tre dimensjoner som må være i samspill dersom faget skal utvikle seg (Kirk, 2010, s. 138). Dersom disse tre dimensjonene ikke er samsvarende, vil det være en sterk indikasjon på at kroppsøvfingsfaget kan være i ferd med å forsvinne (Kirk, 2010, s. 138). Mange innovative ideer om hvordan man kan forandre kroppsøvfingsfagets id² har hatt liten, eller ingen effekt (Kirk, 2010, s. 135). Kroppsøvfingsfaget kan kritiseres for at investeringen av kapital, ikke nødvendigvis fører til økt fysisk helse for barn og unge (Kirk, 2010, s. 137). Selv om Sport Education har interessert lærere og lærerutdannere siden 80-tallet, viser Kirk (2010, s. 135) til at en slik modell kan utfordre planleggingstiden til kroppsøvfingslæreren, være vanskelig å implementere for kroppsøvfingslæreren, og at den pedagogiske modellen over en lang periode kan utfordre hvorvidt elevene klarer å implementere roller og vise interesse over hele perioden.

I arbeidet med Fagfornyelsen ble det også presentert at en Fagfornyelse kunne bety rekonstruering av fag (NOU 2015:8, s. 44). Videre i NOU 2015:8 (s. 44) står det at "restrukturerings av fag kan innebære andre sammensetninger av fagområder, sammenslåing av fag eller nydanning av fag". Kroppsøving er ett av de praktiske og estetiske fagene i skolen, sammen med musikk, kunst og håndverk og mat og helse (NOU 2015:8, s. 25), og at disse fagene bidrar til bredde i skolen. I NOU 2015:8 (s. 24) blir det også presentert nye fagområder som er sentrale i norsk skole av allerede eksisterende fag, matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag og etikkfag og praktiske og estetiske fag. Aasland (2019, s. 191) viser til en uttalelse fra Sten Ludvigsen, lederen av

Ludvigsen-utvalget, at han så for seg en sammenslåing av fagene mat og helse og kroppsøving³. Ludvigsen mente at dette ville redusere faginnholdet, slik at elevene kunne oppnå dybdelæring i faget/fagene. Aasland (2019, s. 192) understreker at en slik anbefaling ikke fjerner skolefaget kroppsøving, men at skolefag ikke er skrevet i stein, og at det indikerer en viss “trussel” overfor skolefag i fremtiden.

3.3.3 Modellbasert praksis, og som mulig løsningsforslag

Casey (2016, s. 55) presenterer definisjoner av begrepene pedagogisk modell og modellbasert 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 words 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, s. 55) beskriver forskjellen mellom en pedagogisk modell og modellbasert praksis. En pedagogisk modell er et metodisk rammeverk som har fokuset rettet mot relasjonene mellom læring, undervisning, fag og kontekst. Modellbasert praksis går ut på å ta i bruk ulike pedagogiske modeller i sammensettinger som gir ønsket læringsutbytte for elevene.

Hordvik og Aaring (2021, s. 191) beskriver modellbasert praksis som undervisningspraksis med en elevsentrert tilnærming, hvor kroppsøvlingslæreren anvender flere ulike pedagogiske modeller for å stimulere til dybdelæring hos elevene gjennom variert, differensiert og progressiv undervisning i ulike temaer. De ulike pedagogiske modellene tar ofte utgangspunkt i ulike temaer, og gir føringer

³ Uttalelsen kom under et åpent møte onsdag 25. November 2015 ved Fakultet for Lærerutdanningen og Internasjonale studier ved OsloMet – storbyuniversitetet (tidligere HiOA). Her la Sten Ludvigsen frem utvalgets anbefalinger om fremtidens skole. Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som fag? I E, E, Vinje & J, Skrede (Red.), Fremtidens kroppsøvlingslærer. Cappelen Damm Akademisk.

for innhold/tema og hvordan kroppsøvlingslæreren kan planlegge undervisning for å stimulere til dybdelæring (Hordvik & Aaring, 2021, s. 196). De pedagogiske modellene har ofte konkrete forslag til hvordan undervisningen bør gjennomføres (Hordvik & Aaring, 2021, s. 196)⁴. Hordvik og Aaring (2021) tar utgangspunkt i internasjonal forskning og litteratur når de forsøker å se på modellbasert praksis i en norsk kontekst. Forskerne (2021, s. 197) hevder at modellbasert praksis kan ses på som en spesifikk visjon for fag- og profesjonsutvikling gjennom å oppfordre lærere til å prøve, justere og øve på å undervise gjennom ulike pedagogiske modeller. Hordvik og Aaring (2021, s. 197) hevder at modellbasert praksis er på et annet nivå, og ikke handler direkte om undervisning eller vurdering av elever.

Modellbasert praksis blir sett på som favoritten til å erstatte en hovedsakelig lærersentrert kroppsøvlingsundervisning ifølge Casey (2014, s. 19). Talspersoner bak modellbasert praksis mente i oppstarten til modellbasert praksis at kroppsøving skulle erstattes av den pedagogiske modellen Sport Education. Deretter var begrunnelsen at dette ikke var en kompleks nok erstatning, og at flere modeller ville føre til bredere og dypere læring i modellbasert undervisningspraksis i kroppsøvlingsfaget (Casey, 2014, s. 19).

Da er det interessant å se hvordan modellbasert praksis kan være et mulig løsningsforslag og hvordan det kan endre på holdningene og praksisen i faget. Det er viktig å se på modellbasert praksis i en setting der man implementerer det gradvis og i forhold til ønsket resultat i form av undervisningen (Fletcher & Ovens, 2020, s. 918). Et multiaktivitetsprinsipp i kroppsøvlingsfaget, slik det ofte er i norsk kroppsøvlingskontekst, kan kritiseres ved at man ikke klarer å se muligheter til bevegelse og bevegelseslæring i andre kontekster, hvor det å jobbe med flere pedagogiske modeller i kroppsøving kan føre til at elevene overfører kunnskap til ulike arenaer (Barker et al., 2017, s. 15). Mye av argumentasjon bak dette ligger i at elevene skal utvikle en mer holistisk forståelse av seg selv, der kunnskap om bevegelse skal kunne brukes videre utover kroppsøvlingsundervisningen (Barker et al., 2017, s. 15).

For å øke kvaliteten og være med på å reformere kroppsøvlingsfaget må utdanningsinstitusjoner og kroppsøvlingslærere samarbeide mer, hvor institusjonene ikke er isolerte på samme måte som i dag (Hordvik & Aaring, 2021, s. 216). Dette er også i samsvar med Kirks (2010, s. 125) oppfatning om

⁴ Se kapittel 4.3 for de pedagogiske modellene som er benyttet i denne forskningen.

at utdanningen ikke legger opp til et høyere kunnskapsnivå for lærere i utdanningsprosessen. Dette er relevant i forhold til implementeringen av en modellbasert undervisningspraksis.

3.4 Erfaringer med modellbasert praksis og pedagogiske modeller

Til tross for at det er forsket en del på modellbasert praksis internasjonalt, er denne undervisningstilnærmingen relativt ny i norsk kontekst. Første artikkel i en norsk skolekontekst er en selvstudie av Lærerutdanner Mats Hordvik, gjennomført med lærerstudenter hvor de ble undervist i den pedagogiske modellen Sport Education (Hordvik, MacPhail & Ronglan, 2017). I studiene var det 12 lærerstudenter og Hordvik selv deltok (Hordvik, MacPhail & Ronglan, 2017, s. 235). Hordvik hadde på daværende tidspunkt to års erfaring som ungdomsskolelærer og elleve år som håndballtrener for juniorlag, og kun tilegnet seg kunnskap om modellen Sport Education via teori (Hordvik, MacPhail & Ronglan, 2017, s. 235). Studien viste at det var utfordrende både for studentene og for læreren med tanke på relasjonen mellom undervisning og læring, basert på at det var en pedagogisk modell ingen hadde kjennskap til fra tidligere (Hordvik, MacPhail & Ronglan, 2017, s. 239). Hordvik valgte håndball som idrett, men måtte tenke annerledes og å lære bort på en annen måte enn han var kjent med. Dette skapte usikkerhet og frustrasjon hos Hordvik, og han kunne til tider føle seg inkompetent til å skulle lære bort Sport Education til studentene, samtidig som han opplevde glede og tilfredshet når Sport Education utviklet seg i praksis (Hordvik, MacPhail & Ronglan, 2017, s. 240). Noen av studentene i studien mente at det var relevant at lærerstudenter lærte om Sport Education og andre pedagogiske modeller igjennom utdanningen sin (Hordvik, MacPhail & Ronglan, 2017, s. 240). Hordvik erfarte at en slik implementering av en pedagogisk modell både er omfattende av engasjement av tid, energi og følelser (Hordvik, MacPhail & Ronglan, 2017, s. 240).

I en norsk kontekst er vi kjent med det treårige forskningsprosjektet vi er en del av med vår masteroppgave og har referert til i kapittel 4.2, samt selvstudie til Fon i masteroppgaven fra 2020, som også er en del av det samme forskningsprosjektet. Fon (2020, s. 68) viser til at modellbasert praksis bidrar til et bredere erfaringsgrunnlag og dypere læring. Videre mener han at en implementering av modellbasert praksis har ført til at han har gått vekk fra en instruerende undervisning, til en mer elevsentrert undervisningstilnærming som legger til rette for veiledning og utforskning, hvor elevene får mer ansvar og tillit. Fon (2020, s. 68) trekker også inn at modellbasert

praksis kan være med på å skape en reform innenfor kroppsøvingfaget i en norsk kontekst, med utgangspunkt i Fagfornyelsen som ønsker at elevenes læring skal være dypere og skape mer sammenheng. Av litteratur er vi kjent med Hordvik og Aaring (2021) som går inn på hva modellbasert praksis er, presenterer den i en norsk-svensk kontekst, og én visjon for fornyelse for både kroppsøving, men også lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag (s. 215). Hordvik og Aaring viser også til konkrete eksempler på hvordan modellbasert praksis kan se ut i norsk kroppsøving, med utgangspunkt i kompetansemål etter både 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn og VG1, VG2 og VG3 (2021, s. 212-215). I løpet av arbeidet med vår masteroppgave har Fon, M. Aasland, O. E. Aasland og Vinje publisert boka *Kroppsøving - øvelsesbank og undervisningsopplegg for hele ungdomstrinnet* (2021), som innebærer en fullstendig og detaljert opplæringsplan for kroppsøvingfaget gjennom hele ungdomstrinnet, og er tilpasset ny læreplan i kroppsøving og overordnet del av læreplanen. I denne boken har Fon skrevet om praktisk innføring av modellbasert praksis i kroppsøving, bestående av en mengde av aktivitetsforslag og tre konkrete forslag til årsplan.

Casey (2014, s. 23) henviser til empiriske studier og funn relatert til læreres tanker og persepsjoner til modellbasert praksis, hvor modellen Sport Education blir trukket frem som et bedre alternativ enn tradisjonell kroppsøvingundervisning. Samtidig så ble det oppdaget at ved å implementere Sport Education, skiftet undervisningspraksisen seg vekk fra en lærerstyrt undervisning, og mot en mer elevsentrert undervisningspraksis, der det opplevdes som utfordrende for kroppsøvingslærerne. Casey, 2014, s. 25). Studien viser at kroppsøvingslærerne erfarte at en modellbasert praksis krevde mer innsats og tid til planlegging, og at kreativitet og villighet var nødvendige kvaliteter som ikke kom uten kompromisser (Casey, 2014, s. 24). Kompromissene omhandlet tid og vanskeligheter i å innlære en ny modell, samt å konseptualisere rollene til elevene i undervisningen (Casey, 2014, s. 24).

En casestudie gjennomført i Korea undersøkte på hvilken måte det å implementere Sport Education kan påvirke den pedagogiske prosessen, og hvilke problemer som oppstår i kroppsøvingundervisningen ved å implementere en modell på en ungdomsskole (Kim et al., 2006, s. 361). Casestudiet følger en ungdomsskolelærer i Korea, der den pedagogiske modellen Sport Education ble brukt som undervisningsmodell over 14 uker, fremfor å følge en multiaktivitetsmodell slik undervisningen normalt var lagt opp. Etter oppstarten av perioden med Sport Education, uttrykte kroppsøvingslæreren vanskeligheter knyttet til at elevene kranglet eller gikk mot hverandre dersom det oppstod noe kontroversielt eller en konflikt, spesielt med tanke på

dommeravgjørelser (Kim et al., 2006, s. 368). Kroppsøvlingslæreren erfarte hvor meningsfullt det var å kunne henvende seg til ekstern part, med mer kunnskap om modellen enn en selv, og derfor kunne få råd og veiledning dersom det var nødvendig (Kim et al., 2006, s. 365). Det ble også erfart at samtaler underveis med elevene var nødvendig dersom de skulle være ansvarlige for hverandres læring, og læringen oppstod dersom elevene klarte å samarbeide med hverandre uansett ferdighetsnivå (Kim et al., 2006, s. 368-369).

Dersom elevene klarer å samarbeide, erfarte de at samarbeidet var med på å bidra til egen læring og at de fikk hjulpet medelever ettersom de var i en gruppesetting, elevene følte seg også mer uavhengige av kroppsøvlingslæreren (Casey & MacPhail, 2018, s. 303). Videre beskrives det at det å innføre en modell i undervisningen er komplekst, og at flere modeller er vanskelig å implementere uten noe støtte eksternt, der det å balansere en mer elevsentrert undervisning og fortsatt trekke inn tidligere didaktisk tilnærming i undervisningen førte til at hverken elevene eller kroppsøvlingslæreren hadde en tydelig nok stemme i den pedagogiske prosessen (Casey & MacPhail, 2018, s. 308). Det var vanskelig å ha en tilbaketrunkket lærerrolle samtidig som man skal veilede underveis, det åpnet samtidig opp for mer observasjon av elevene, der kroppsøvlingslæreren mente det var enklere å se den enkelte elev når undervisningen var elevsentrert (Kim et al., 2006, s. 371). Dette endret også elevsynet ettersom elevene ikke ble kategorisert med tanke på ferdigheter og holdninger, men heller at man så individet og kvalitetene tydeligere (Kim et al., 2006, s. 372-373).

I en mixed methods studie av hybridiseringen av ulike pedagogiske modeller, som spesielt har fokus på sosiale faktorer, som TPSR-modellen, kan bidra til at elevene opparbeider mer indre motivasjon og positive assosiasjoner med å være fysisk aktiv (García-Castejón et al., 2021, s. 16). Hybridiseringen av TGFU-modellen og Sport Education basert på et 16-økters program i samme overordnet studie, viser til økt motivasjon og lyst til å ha en sunn livsstil (García-Castejón et al., 2021, s. 16). Selv om hybridiseringen har en effekt basert på resultatene oppnådd i studien, erfarer kroppsøvlingslærerne store vansker med å implementere en hybridmodell, ettersom det krevdes mye trening i hvordan man skal starte opp en periode med en hybridmodell, og hvordan man skal lære av det underveis (García-Castejón et al., 2021, s. 17). Selv om kroppsøvlingslærerne erfarte vansker, opplevde de også positive og innovative erfaringer til organiseringen og strukturen i undervisningen (García-Castejón et al., 2021, s. 18).

4 Metode

I metodekapittelet vil vi først redegjøre for vårt vitenskapsteoretiske standpunkt og perspektiv. Videre vil vi presentere konteksten for masteroppgaven, og presentere modellene som er brukt i forskningsprosjektet. Deretter vil vi redegjøre for innhenting av datamaterialet, før vi går over til empirisk analyse av datamaterialet som fører til resultatene for masteroppgavene. Til slutt vil vi redegjøre for troverdigheten til masteroppgaven, og avslutningsvis vil vi presentere etiske vurderinger.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vi har i denne masteroppgaven valgt fenomenologien som vårt vitenskapsteoretiske grunnsyn. Fenomenet i denne masteroppgaven er modellbasert praksis i en norsk kroppsøvingssammenheng. Vi har valgt denne tilnærmingen ettersom vi søker å finne en kroppsøvingslærer sine erfaringer rundt det å undervise med en modellbasert tilnærming, og hvordan elevene erfarer å bli undervist med den samme tilnærmingen. Argumentasjonen bak dette ligger i at vi har deskriptive forskningsspørsmål der meningen er å beskrive fellestrekk ved fenomenet knyttet til erfaringer av kroppsøvingssammenheng i modellbasert praksis både for lærer og elevene. I fenomenologien er man avhengig av informasjon om andres oppfatninger og refleksjoner, der man skal oppnå innsikt i hvordan andre mennesker oppfatter et fenomen (Høgheim, 2020, s. 142). For å unngå sine egne oppfatninger og erfaringer, har vi valgt fokusgruppeintervju som vår kvalitative forskningsmetode, for å kunne utforske et fenomen fra andre sitt synspunkt der den semistrukturerte tilnærmingen gir plass til erfaringer i detaljer (Høgheim, 2020, s. 141-142). Fokusgruppeintervju innebærer at man samler en gruppe mennesker innenfor en tidsbegrensning der man skal diskutere et gitt emne i løpet av perioden (Wibeck, 2010, s. 11). Et fokusgruppeintervju består av en moderator som setter i gang diskusjonen i gruppen og stiller oppfølgingsspørsmål etter behov, der fokus omhandler at diskusjonen i gruppen igangsettes av moderator som skal belyse seg på et gitt emne (Wibeck, 2010, s. 11). Her er hensikten at elevene skal kunne diskutere seg imellom, dele meninger og erfaringer og se seg selv og andre i en kontekst der de formidler erfaringer.

4.2 Masteroppgavens kontekst

Masteroppgaven er en del av et treårig forskningsprosjekt, i samarbeid med Norges Idrettshøyskole, hvor Mats Hordvik er prosjektleder. Fon (2020) har i sin masteroppgave tatt utgangspunkt i hvordan elever ved første året på ungdomsskolen (8. trinn) erfarer å bli undervist igjennom en modellbasert undervisningspraksis, samt hvordan Fon som lærer opplever å implementere modellbasert praksis i sin undervisningspraksis. I vår masteroppgave vil vi ta utgangspunkt i de samme elevenes erfaringer, men basere masteroppgaven på datamateriale fra andre året på ungdomsskolen (9. trinn), og bygge videre på erfaringene til Fon som lærer fra samme skoleår.

Forskningsprosjektet gjennomføres på en ungdomsskole på Østlandet. Skolen ligger landlig til, samtidig som det ikke er store avstander til ulike bysentrum. På skolen er det omtrent 50 ansatte, og cirka 300 elever fordelt på fire klasser på hvert trinn. Skolen har en beliggenhet og tilgang på ressurser som trolig er over gjennomsnittet av hva ungdomsskoler har i Norge. Det er tilgang på idrettshall, gymsal, to kunstgressbaner, lysløyper, langrennsanlegg og nærmiljø bestående av skog og vann. Det er to kroppsøvingslærere ved skolen som har fordelt undervisningen seg imellom.

I denne masteroppgaven er det to ulike deltakergrupper:

1. Fon som kroppsøvingslærer
2. Elevgruppe

Undervisningspraksisen med modellbasert praksis startet opp ved skolestart august 2019. Forskningsprosjektet er blitt noe påvirket av Covid-19. Et nedstengt samfunn og restriksjoner har ført til at undervisningsplanene er noe endret fra den opprinnelige årsplanen. Det er kun en klasse som har deltatt i forskningsprosjektet, men denne klassen har hatt undervisning samtidig som en annen klasse, som har ført til at idrettshallen og banen er blitt delt. Elevgruppen har hatt to undervisningstimer per uke, på en klokke time hver. Det kan ha vært noen brudd i undervisningen underveis, ettersom fagdager, forestillinger/konserter og andre skolefaglige hendelser vil stjele undervisningstid, og ikke er til å unngå i en skolehverdag.

4.2.1 Deltakere

Deltakerne for vår masteroppgave var allerede satt da vi ble med på det pågående treårige forskningsprosjektet. For det treårige forskningsprosjektet ble deltakerne valgt med bakgrunn i prosjektets forskningsspørsmål, de mulighetene Fon hadde som kroppsøvlingslærer og et møte med forskningsprosjektets ansvarlige, Mats Hordvik. Av 27 elever i klassen, valgte 24 av dem å delta i forskningsprosjektet. Undervisningen var lik uansett deltagelse. Det er 25 deltakere i forskningsprosjektet, hvor 24 av dem er elever, og én er læreren. Fon, læreren, har arbeidet ved skolen i omtrent 8,5 år. Fon har en bachelor i idrettsvitenskap, praktisk-pedagogisk utdanning, et årsstudium i historie og en to-årig påbygningmaster i pedagogikk med fordypning i kroppsøving. Han er en av to kontaktlærere for klassen som deltar i prosjektet, og underviser klassen seks timer i uken i fordelt på fagene kroppsøving, samfunnsfag og KRLE.

Det ble sendt inn søknad til Norsk senter for forskningsdata for det treårige forskningsprosjektet, som ble godkjent i forkant av forskningsprosjektets oppstart. For at elevene kunne delta i forskningsprosjektet måtte de ha med et informasjonsskriv hjem, som de leste sammen med foresatte. I dette skrivet fikk foresatte og elevene informasjon om prosjektet, dets innhold og varighet, metodiske perspektiver, hva det innebar å delta, hvilke rettigheter de har og retten til anonymitet. Deretter måtte både foresatte og elevene skrive under på om de ønsket å delta eller ei. De av elevene som ønsket å delta tok med det skriftlige samtykket når fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres.

4.3 Pedagogiske modeller i dette prosjektet

4.3.1 Sport Education

Sport Education er en pedagogisk modell som baserer seg på å gi elevene en autentisk og en kultivert opplevelse av idrett i kroppsøvlingsundervisningen (Siedentop, 1998, s. 18). Siedentop (1998, s. 19) hevder at dersom elever skal lære om idrett i en skolekontekst, må det dedikeres lang tid for at det skal være mulig å gjennomføre på en autentisk måte, samtidig som det passer i en utdanningssetting. Hovedargumentene for å bruke Sport Education er at elevene skal utvikle seg til å bli kompetente, literate og entusiastiske i idrett (Siedentop, 1998, s. 18). Å være kompetent vil si at man kan ta taktiske grep underveis i kampen og at man har utviklet god forståelse for strategier slik at man kan ta de i bruk. Ved å være literate beskriver Siedentop (1998, s. 20) at man forstår og utøver god praksis samt at man er villig til å utvikle seg innenfor sporten. En entusiastisk

sportsperson integrerer god praksis i sport over et livslangt løp, og inviterer andre til å delta og bidra.

Siedentop (1998, s. 18-19) peker på seks karakteristikk som beskriver en sesong med Sport Education:

Sesonger: Sport Education passer dårlig i en multiaktivitetsmodell, ettersom periodene i Sport Education er 2-3 ganger lengre enn vanlige perioder i kroppsøvingen. Det er nødvendig å sette av den mengden tid for at elevene skal få en dypere forståelse i denne simuleringen av sport.

Tilhørighet: Elevene skal i starten av perioden bli medlemmer av et lag, som skal vare ut hele perioden. Innad i det laget skal elevene øve på, trene og konkurrere mot andre lag. Hensikten er at elevene skal føle en tilhørighet innad i laget, og at dette skal være med på å skape positive assosiasjoner med sportserfaringer og det sosiale aspektet i laget. Sport Education legger opp til selvstendighet for elevene igjennom ulike roller. Innad i lagene er disse rollene trener og kaptein, og utover det er elevene dommere, banemannskap og sekretariat for hverandre.

Formell konkurranse: Sesongen skal inneholde en plan over når elevene spiller kamper, og skal vise når elevene har tid til å planlegge, sette mål og gjennomføre egenstyrte økter underveis i perioden, slik at sesongen oppfattes som meningsfull.

Markerende avslutning: Handler om å markere, dokumentere og feire avslutningen på en periode med et sluttspill, som for eksempel å ha en volleyballturnering i slutten av sesongen, slik at elevene får med seg denne karakteristikken av sport.

Journalføring: Denne karakteristikken handler om å føre statistikk, som eksempelvis mål og poeng, slik at elevene kan justere målene for øktene underveis og at elevene kan se på dette avslutningsvis.

Festlighet: Handler om aktivitetene rundt en sportsbegivenhet, som vanligvis ikke kommer frem i kroppsøvingsundervisningen, der elevene deltar i å lage lagnavn, plakater eller et symbol for laget og utdelingen av priser som for eksempel en fair play-pris.

4.3.2 Outdoor Education

Outdoor Education er undervisningsmodell som tar utgangspunkt i at undervisningen foregår i en naturlig setting med naturlige omgivelser. Metzler (2017, s. 256) benytter seg av begrepene “adventure activities” og “outdoor activities”. Noen elementer fra begge begrepene vil kunne brukes om hverandre, og må ses i sammenheng. Modellen Outdoor Education fokuserer mer på utvikling av ferdigheter ute, sammenlignet med “adventure activities” som i større grad har fokus på samarbeid og gruppearbeid i et mer kontrollert miljø (Metzler, 2017, s. 256). Ved en naturlig setting menes det at det eksterne ikke er i en kontrollert setting og da vil for eksempel været og forholdene ute by på utfordringer som krever kompetanse av elevene for å løses (Metzler, 2017, s. 256). Modellen baserer seg mye på erfaringslæring og Deweys erfarings teori. Metzler (2017, s. 257) beskriver også modellen som en mer autentisk opplevelse der man møter på og lærer å løse realistiske utfordringer, i forhold til hvordan elevenes atferd påvirkes av hverandre. Et mål med slike utfordringer er at elevene skal motiveres til å være fysisk aktive i et livslangt perspektiv gjennom meningsfullt arbeid utendørs (Metzler, 2017, s. 257). Det er ulike måter for hvordan en lærer skal instruere friluftslivsaktiviteter, der det primært skilles mellom lærer- og elevsentrert undervisning. Metzler nevner elevsentrert undervisning som gunstig ettersom elevene trives bedre ved å løse det på egen hånd, og ta egne valg og for å utvikle ferdighetene sine innenfor problemløsning og å håndtere utfordringer (2017, s. 264). Når elevene opplever mestring ved å ta egne valg, føler de seg mer selvsikre på å løse nye utfordringer, og dette fører til at de fortsetter med friluftslivsaktiviteter videre (Metzler, 2017, s. 264).

4.3.3 Teaching Sport Concepts and Skills

Teaching Sport Concepts and Skills som pedagogisk modell har som mål å lære sport og idrettsaktiviteter på en effektiv måte, samtidig som det skal være en morsom, utfordrende og lærerik opplevelse for de som er med (Mitchell et al., 2020, s. 17). Ferdigheter skal ikke innlæres gjennom isolasjon, og det legges vekt på at ferdighetene i aktivitetene skal utføres i en hensiktsmessig og beregnet kontekst i forhold til spillet (Mitchell et al., 2020, s. 17-18). I modellen legges det vekt på taktisk bevissthet, der fokuset er å identifisere taktiske problemer som forekommer under spill, og lære hvordan man skal imøtekomme slike situasjoner i forhold til konteksten til spillet (Mitchell et al., 2020, s. 17-18). Ved å ha et taktisk fokus på spill, vil det gjøre det lettere for elevene å videreføre kunnskapen fra en sport til en annen (Mitchell et al., 2020, s. 18-19).

Idrettene er klassifisert i 4 ulike typer hvor vi finner invasjonsspill, nett og vegg-spill, slående og støtende spill og mål-spill, hvor erfaring innenfor en idrett i en kategori har overføringsverdi til resten av idrettene innenfor kategorien (Mitchell et al., 2020, s. 61-62).

Mitchell et al. (2020, s. 45-49) presenterer utførelse av modellen eksemplifiseres i seks steg:

Spill kategori: Taktikk i spillet, og hvordan vinner man i spillet, er spørsmål man må tenke på som kroppsøvingslærer, samt hvilken kategori idretten tilhører.

Fokus på idrettsaktivitet eller spillsituasjon: Det er to ulike måter å gjennomføre denne delen på. Den første innebærer at kroppsøvingslæreren fokuserer på taktiske problemer og hvordan elevene skal løse de ved å belyse de i flere ulike sporter. Den andre går ut på å velge en enkel idrett, der det legges vekt på de taktiske aspektene innenfor den enkelte idretten.

Taktiske problemer og taktisk kompleksitet: Kroppsøvingslæreren identifiserer taktiske aspekter innenfor valgt idrett, og elevene må prøve å løse vanskeligheter til de taktiske aspektene som er valgt ut. Kroppsøvingslæreren planlegger, gjennomfører og vurderer progresjonen videre.

Modifisering av spill eller spillform: Kroppsøvingslæreren modifiserer og skalerer spildelen ved å gjøre modifikasjoner på for eksempel banestørrelse, antall spillere eller regler. Her er hensikten å modifisere spillet på en slik måte at de taktiske aspektene man øver på, skal være tydeligere og ha hyppigere forekomst.

Kroppsøvingslærerens spørsmål for læring: Det er viktig å bruke spørsmål for å få elevene til å reflektere, der kroppsøvingslæreren spør elevene spørsmål rundt aktiviteten for å få elevene til å tenke kritisk rundt problemløsning.

Problemløsning: Som kroppsøvingslærer skal man skape situasjoner og modifisere aktivitetene ved organiseringen, hvor fokuset ligger i at kroppsøvingslæreren skal la elevene gjøre egne beslutninger og trene på problemløsningsferdigheter.

4.3.4 Teaching Personal and Social Responsibility

TPSR-modellen har som formål å hjelpe elever med å ta mer ansvar i undervisningen. I TPSR skal elevene få muligheten til å sette i stand og gjøre oppgaver mer selvstendig, der både andre elever og en selv er i fokus, kunne lage og fullføre forpliktelse til seg selv og andre, forstå seg på viktige prinsipper eller kjerneverdier innad i modellen og det å bry seg om sine medelever (Wuest, 1999). Hellison (2011, s. 34-42) deler TPSR-modellen i 6 steg som beskriver hvilket nivå elevene er på i ansvar:

Level 0 – *Egocentric*: Eleven er på dette nivået når fokuset ligger i egne prestasjoner og når sine egne prestasjoner kommer før laget sine prestasjoner.

Level 1 – *Respecting the rights & feelings for others*: Elevene på dette nivået har begynt å skjønne at sine egne behov er ikke bare det som er i fokus, men heller at alle har en unik plass i samfunnet. Her løser elevene konflikter i mindre grad ved bruk av aggressivitet, og er bedre på å kontrollere temperamentet sitt og viser større grad av selvkontroll.

Level 2 – *Effort and cooperation*: Her viser elevene i større grad at de har det som trengs for å motiveres under eksterne faktorer og elevene er motiverte til å gjøre sitt beste selv om aktiviteten oppleves som ny. Dette nivået viser også mer samarbeidsvilje blant andre elever selv om de ikke har en nær relasjon.

Level 3 – *Self-direction and Being on task*: Dette nivået kjennetegnes ved at det settes konkrete mål blant elevene og disse målene kan gjennomføres selv om det er mye støy eller annet som kan distrahere.

Level 4 – *Helping other and leadership*: Medfølelse og det å bry seg om alle medelever kjennetegnes ved dette nivået, der elevene viser kameratskap og medlidenhet for alle i klassen.

Level 5 – *Beyond the gym*: Dette beskrives som det vanskeligste steget ettersom det handler om å ta verdier fra undervisningen i TPSR-modellen inn i andre arenaer, som for eksempel punktlighet og det å være en positiv rollemodell.

4.3.5 Fitness and Wellness Education

Fitness and Wellness Education er en pedagogisk modell der hovedfokuset ligger i å fremme refleksjoner og læring rundt viktigheten av å være fysisk aktiv (Fon et al., 2021, s.95). Målet med modellen går ut på å gjøre elevene bevisste og kritiske når det gjelder aktivitetsvalg, hvordan gjennomføre fysisk aktivitet og at de skal være kildekritiske med informasjon innenfor helse og trening. Modellen har et større fokus på det teoretiske perspektivet i forhold andre modeller, hvor målet er at elevene skal tilegne seg kunnskaper og erfaringer de selv kan utfordre og utforske (Fon et al., 2021, s.95). Undervisningen skal legges opp variert, slik at elevene har mulighet til å utforske et bredt spekter av kunnskaper og ferdigheter, hvor en praktisk-teoretisk tilnærming er anbefalt. I modellen skal elevene lære om treningslære gjennom å være i fysisk aktivitet (Fon et al., 2021, s.95).

Videre viser Fon et al. (2021, s.95-96) til fem standarder på hvordan modellen kan iverksettes i undervisningen:

1. Elevene skal kunne anvende kunnskap om strategier, prinsipper, konsepter, taktikker og utførelse av bevegelsesaktiviteter.
2. Gjennom undervisningen skal elevene bli kjent med hvordan man kan opprettholde en fysisk aktiv livsstil i et livslangt perspektiv. Gjennom dette, er målet at elevene skal kunne anvende oppnådd kompetanse innenfor modellen til andre arenaer i livet.
3. Elevene skal motiveres til å anerkjenne fysisk aktivitet og fordelene av det i forhold til fysisk og psykisk helse.
4. De skal utvikle fysisk-motoriske ferdigheter og bevegelsesformer i et bredt spekter av aktiviteter.
5. Den siste sier noe om hvordan elevene skal utvikle kompetanse innenfor å være ansvarliggjort for egen atferd, også i en sosial setting der de må lære å følge regler, samarbeide og anerkjenne.

4.4 Generering av data / datainnsamling

4.4.1 Fons refleksjonslogg og samtale med kritisk venn

Fon brukte en refleksjonslogg til å omdanne praksiserfaring i modellbasert undervisning om til data. Dette var et kontinuerlig arbeid der refleksjonene over erfaringene i undervisningen ble notert i kort tid etter endt undervisningstime, arbeidsdag eller senest dagen etter undervisningen fant sted.

Refleksjonsloggen består av overordnede refleksjoner over undervisningen på en daglig basis, samt en større og mer detaljert refleksjon etter en endt periode er også notert. Refleksjonsloggen strekker seg over 12 sider, der enkelte dager er tomme grunnet sykdom og diverse annet som kan påvirke skolehverdagen. Denne refleksjonsloggen ble delt til Mats Hordvik i forkant av samtaler hvor Hordvik fungerte som kritisk venn, for å skape et grunnlag for diskusjon mellom de to videre og slik at begge parter er satt i konteksten. Interaksjon og samarbeid i selvstudie av praksis, i dette tilfellet med en kritisk venn, kan bidra til å utfordre egne antakelser og skjevheter, samt avsløre inkonsekvenser, utvide mulige tolkninger og triangulere funnene (LaBoskey, 2004, s. 849).

Samtalene er tatt opp og fordelt over fem lydfiler på til sammen 236 minutter, i underkant av fire timer. Lydfilene er tatt opp og transkribert videre for å supplere med drøfting rundt Fons erfaringer med å undervise i modellbasert praksis. Disse samtalene mellom Fon og Hordvik har også som hensikt at Fon blir utfordret, og må sette ord på refleksjonene. Videre kan dette løfte frem flere problemstillinger og refleksjoner enn hva Fon hadde gjort alene.

4.4.2 Fokusgruppeintervjuer

For innhenting av data fra elevene, ble det brukt fokusgruppeintervju som metode.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført for alle gruppene på samme dag, samme sted og med samme moderator. Mats Hordvik fungerte som moderator i alle fokusgruppeintervjuene, for å sikre kontinuitet og å øke reliabiliteten til fokusgruppeintervjuene (Wibeck, 2010, s. 143). For at deltakerne skulle bli komfortable med Mats som moderator, fikk de møte og hilse på han før intervjuene skulle gjennomføres. Mats innledet fokusgruppeintervjuet, for å så innta en mer tilbaketrukket rolle og la elevene styre samtalen selv. I en ustrukturert fokusgruppe er moderatorens rolle å introdusere temaet, for så å innta en tilbaketrukket rolle, og heller gripe inn i samtalen dersom det blir nødvendig, som for eksempel dersom deltakerne hopper over noe interessant (Wibeck, 2010, s. 83). Wibeck (2010, s. 25) hevder at alle fokusgrupper kan være en type gruppeintervju, men at gruppeintervjuer derimot ikke nødvendigvis er fokusgrupper. Elevene ble på forhånd delt inn i 4-6 informanter per gruppe. På bakgrunn av Covid-19 var det strenge

restriksjoner i samfunnet og på skolene, og en konsekvens av de strenge restriksjonene var at alle fokusgruppeintervjuene ble gjennomført digitalt på zoom. Moderator og elevene hadde på videokamera under fokusgruppeintervjuene, og det ble gjort skjermopptak av intervjuene. På grunn av covid-19 og fravær, kunne antall deltakere variere i gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene. Etter hvert fokusgruppeintervju ble lydfilene overført til en passordbelagt, ekstern lagringsplass og slettet fra datamaskin.

4.5 Dataanalyse

Høgheim (2020, s. 200) hevder at man bør ta utgangspunkt i en analytisk tilnærming som gjør det mulig å besvare forskningsspørsmålet når man skal analysere datamaterialet. Vi har gjennomført en empirisk analyse, som skal drøftes i diskusjonskapittelet senere i masteroppgaven. Videre sier Høgheim at man også må trekke inn forskingsprosessen i valg av analytisk tilnærming. Vi har valgt å analysere ut ifra en fenomenologisk analyse, og tatt utgangspunkt i en fler-trinnmodell av Hastie og Glotova (2012, s. 311). Forskerne anbefaler å jobbe ut ifra seks trinn når man skal analysere kvalitative data:

1. Få dataene i en brukbar form
2. Sorteringsprosess
3. Bestemme type analyse
4. Utvikle kategorier eller struktur
5. Kontrollere kategoriernes gyldighet
6. Skrive, eller konstruere tema, saker eller fortellinger

Trinn en i vår masteroppgave handler om å gjøre om datamateriale fra lydfiler til tekst ved transkribering. Vi har i denne delen av arbeidet hørt igjennom fokusgruppeintervjuer og samtalene med kritisk venn i transkriberingsarbeidet. Vi transkriberte intervjuene i Word med en kombinasjon av diktat-funksjonen, hvor vi gjentok så ordrett som mulig hva som ble sagt i fokusgruppeintervjuene, og Word skrev inn via diktat, og at vi hørte igjennom fokusgruppeintervjuene og skrev i ren tekst selv. Vi kombinerte disse metodene ettersom noen av lydopptakene var av en kvalitet som gjorde det vanskelig å få med seg alt som ble sagt. Refleksjonsloggen ble gjort skriftlig av kroppsøvlingslæreren igjennom hele skoleåret, hvilket førte til at vi benyttet refleksjonsloggen slik den fremsto når vi fikk tilgang.

På trinn to startet vi med en gjennomlesning av datamaterialet og gjennomførte en deskriptiv koding. Deskriptiv koding går ut på at vi beskriver bestanddeler av datamaterialet uten at det nødvendigvis står beskrevet direkte i datamaterialet (Høgheim, 2020, s. 204). Et eksempel på dette kan være at elevene beskriver at de jobber sammen i lag, som vi koder "samarbeid". Et annet eksempel er kroppsøvlingslærerens refleksjoner knyttet direkte til valg han tok i kroppsøvlingsundervisningen, ble kodet "lærerrollen". I tillegg til den deskriptive kodingen noterte vi andre stikkord og markerte interessante sitater underveis. Dette gjorde vi todelt, hvor en foretrakk å lese papirformat, og den andre leste på Word og benyttet kommentar-funksjon.

Basert på datamaterialet vi har, forskningsspørsmålene i masteroppgaven, og at vi har utgangspunkt i fenomenologisk vitenskapsteoretisk standpunkt, benytter vi oss av en induktiv analyse på trinn tre. En induktiv analyse går ut på at kategoriene blir generert basert på datamaterialet og en konstruksjon av oss som forskere (Hastie & Glotova, 2012, s. 313).

For å komme frem til kategoriene listet vi opp alle kodene vi hadde notert oss, og forsøkte å samle hvilke koder som kunne gå innunder samme kategori. Dette ble gjort for hånd, ettersom det ga oss bedre oversikt underveis i kategoriseringen. Vi samlet kodene i tre kategorier, før vi opprettet tre ulike Word-dokument med tittel lik de tre kategoriene, hvor vi sorterte sitatene direkte i de ulike Word-dokumentene.

På trinn fem skal man kontrollere kategoriernes validitet. Hastie og Glotova (2012, s. 314) hevder dette er et viktig trinn i analysearbeidet på bakgrunn av at det omhandler funnenes pålitelighet. Ett av punktene forskerne peker på for å sikre validiteten til kategoriene er å undersøke om det er støtte fra eksisterende forskning, og at man, basert på egen kunnskap som forsker, kan støtte utvalget med profesjonell og personlig erfaring og verdier.

Trinn seks handler om å konstruere kategoriene, og å tolke sitatene (Hastie & Glotova, 2012, s. 318). I siste del av analysearbeidet må man sørge for at de beste sitatene er trukket frem innenfor hver av de ulike kategoriene, introdusere hvert av sitatene og skape en flyt i resultatene. Dette gjorde vi ved å ha flere gjennomlesninger av sitatene vi hadde funnet, for så å tolke og meningstillegge, og kutte ned på sitater som var gjentakende, slik at vi satt igjen med de sitatene vi mener representerer resultatene best.

4.6 Troverdighet og etiske vurderinger

4.6.1 Prosjektets troverdighet

Innenfor fenomenologien finnes det et sentralt begrep som kalles epoche. Begrepet omhandler at når man studerer et fenomen, vil det være viktig å ta hensyn til andres oppfatning til fenomenet, og sette sin egen oppfatning til siden (Høgheim, 2020, s. 142). Dette er et tatt i betraktning med tanke på Hordvik sin rolle som moderatoren i fokusgruppeintervjuet, der det tas en mer passiv rolle i samtalen og elevene får styre diskusjonen, samt at han kommer med innspill for å få samtalen til å flyte (Wibeck, 2010, s. 83). Wibeck (2010, s. 83) hevder at hvordan deltakerne oppfatter moderatoren, og kjennskapen til moderatoren, har en betydning i hvordan intervjuene og gruppesammensetningen påvirkes. Her har elevene blitt presentert for moderator i forkant, og elevene gjennomfører intervjuene i grupperom på skolen som de allerede er godt kjent med. Disse faktorene kan bidra til å skape trygghet for elevene, slik at det er lagt til rette for at elevene kan gi genuine og reflekterte svar basert på deres egne erfaringer og opplevelser. Hordvik inntar også en empatisk rolle i fokusgruppeintervjuene, som løfter intervjuobjektens perspektiv- det er med på å skape en atmosfære som oppleves trygt for elevene (Høgheim, 2020, s. 142).

Fokusgruppeintervjuene følger også semistrukturerte trekk, hvor moderator spør om beskrivelser av oppfatningene til elevene innenfor et tema eller situasjon som et åpent spørsmål, der målet er å få frem detaljerte beskrivelser i en åpen setting. Moderator stiller deretter oppfølgingsspørsmål knyttet til svarene elevene oppgir, for å få en dypere beskrivelse av fenomenene som dukker opp i samtalen. Man må også ta høyde for hvordan gruppesammensetningen er med på å påvirke troverdigheten, ettersom den settingen forandrer på individets karakter. En gruppekontekst kan produsere forskjellige resultater, enn et intervju på individuelt nivå (Høgheim, 2020, s. 146). Derfor ble elevene delt inn i grupper av klassens andre kontaktlærere, for å sikre heterogene grupper, og sikre at elevene var komfortable med hverandre. Armour og Macdonald (2012, s. 84) støtter dette ved å argumentere for at en gruppesetting med yngre mennesker er ønskelig ettersom det bygger en positiv holdning under intervjuet siden elevene er samlet med sine venner. Det er også brukt metodetriangulering, som vil si at det er brukt flere metoder for å innhente empiri, som skal belyse et fenomen (Armour & Macdonald, 2012, s. 87). Dette er med på å styrke kredibiliteten til prosjektet, ved at det er lettere å være kritisk til funnene dersom det er brukt flere metoder, fremfor å stole på funnene fra en singel metodologi (Armour & Macdonald, 2012, s. 87).

Selvstudie er en interaktiv metode ettersom kollegaer og andre medvirkende personer i prosjektet, er med på å utfordre funnene i studiet. Metoden inviterer de som er med på praksis til å komme med ulike perspektiver på undervisningen. Meningen er å utfordre antakelser, funn og verdiene til forskeren (Laboskey, 2004, s. 859). “We want to replace the charade of neutrality with a more authentic approach to research that will allow us to interrogate our perspectives and their relation to knowledge production” (Gitlin et al., 2002, s. 312). Sitatet viser til hvordan en mer autentisk tilnærming, som en selvstudie, kan være med på å sette kroppsøvlingslæreren sin praksis i et kritisk lys, og hvordan det kan bidra til videre forskning på emnet. Ved å analysere egen data fra et perspektiv der man analyserer egen praksis, bidrar det til at man får et objektivt syn, som kan bidra til å forbedre praksisen sin ved å implementere det man har observert (Laboskey, 2004, s. 858). Det stilles også krav til publisering av selvstudier, for å øke validiteten til prosjektet ettersom det åpner for tolkning ved videre forskning på emnet (Laboskey, 2004, s. 860).

4.6.2 Etske vurderinger

Innenfor all forskning er det etiske retningslinjer som forskere må forholde seg til. Dette er også vesentlig i forskning innenfor skolens praksisfelt. God etisk praksis innebærer blant annet krav om informert samtykke og innsiktsrett for deltakerne, anonymisering, oppbevaring av innsamlede data og taushetsplikt for alle som affiserer forskningen (Befring, 2015, s. 31). For det treårige forskningsprosjektet denne masteroppgaven er en del av, ble det sendt inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), med bakgrunn i at det ble behandlet personlige opplysninger og noen av temaene kunne være sensitive. Befring (2015, s. 31) hevder at det ikke er godt nok å bare informere mulige deltakere om forskningsprosjektet, men at informasjonen skal være forståelig og forstått før det blir tatt en avgjørelse om samtykke eller ei. På bakgrunn av at deltakerne i forskningsprosjektet er barn i alderen 13-16 år, måtte også foresatte lese igjennom informasjonsskrivet om forskningsprosjektet, og både foresatte og elev måtte gi samtykke. I informasjonsskrivet ble elevene og foresatte også forsikret at deres relasjon til kroppsøvlingslæreren Fon ikke ville bli påvirket, uavhengig om de ønsket å gi samtykke til å delta i forskningsprosjektet eller ikke. Før oppstarten av forskningsprosjektet ble den etiske komiteen ved Norges Idrettshøgskole kontaktet og fremstilt for problemstillingen. De ønsket en utredning om implikasjoner vedrørende dette, hvilket ble sendt inn og forskningsprosjektet ble godkjent. All informasjonen ble gjentatt før gjennomgang av fokusgruppeintervjuer, for å forsikre at tidligere informasjon fortsatt er gjeldende. Det var ikke nødvendig å sende inn egen søknad til NSD, basert på at vi fikk tilgang på eksisterende datamateriale og kun har transkribert.

Vi ble kjent med forskningsprosjektet i forelesning i masteremnet 2⁵, hvor Fon foreleste og introduserte oss for modellbasert praksis. I samme semester hadde vi begge Fon som vår lærerutdanner, sammen med en medkollega, i fjerdeårspraksisen. I denne praksisperioden fikk vi prøve å undervise i modellen Sport Education, som vi erfarte som positivt og interessant. Her er det vesentlig å nevne begrepet “researcher bias”, som dreier seg om forventninger og forutinntatte oppfatninger som Befring (2015, s. 54) hevder kan forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av data ved kvalitativ metode. På tross av at vi har en positiv innstilling til modellbasert praksis i kroppsøving, handler fenomenet vi utforsker om erfaring. Vi har et synspunkt som drives av “hva vi vil vite” fremfor “hva vi vet”, som eliminerer noe bias knyttet opp mot ønsket resultat (Armour & Macdonald, 2012, s. 87).

⁵ MG2KR6-1 20H Kroppsøving, masteremne 2 Læring og undervisning i kroppsøving.

5 Resultater

I dette kapittelet vil vi presentere funnene fra datamaterialet i forskningsprosjektet. Vi starter med å presentere erfarte utfordringer i implementering av en modellbasert praksis i kroppsøvingsfaget. Videre presenterer vi funn knyttet til elevsentrert undervisning og lærerrollen med utgangspunkt i en modellbasert praksis. Til slutt viser vi til funn knyttet opp mot læringserfaringer i modellbasert praksis. Vi har valgt å presentere funn fra elevene, loggen til kroppsøvingslæreren og samtaler med kritisk venn samlet, for å nyansere resultatkapittelet.

5.1 Erfarte utfordringer i implementering av en modellbasert praksis i kroppsøvingsfaget

I denne delen vil vi presentere funn som omhandler erfaringene en kroppsøvingslærer og elevene hans gjør seg når de implementerer en modellbasert undervisningspraksis i en norsk kroppsøvingskontekst. Majoriteten av utfordringene rundt implementeringen av modellbasert praksis har vært knyttet til Covid-19 pandemien. Resultatene viser utfordringer for kroppsøvingslæreren når det kommer til planlegging, rammefaktorer og gjennomføring av undervisning med pedagogiske modeller, og utfordringer for elevene knyttet til engasjement.

(...) vi har jo masse undervisningsopplegg som er hele dager, turer og alt det der, og vi har ikke fått gjort det på et år og det er friluftsliv for eksempel (...), her i den perioden i rødt [nivå] enda, så får vi ikke lov til å gå ut før vi er to voksne på en klasse, for klassene skal være delt i to og da blir det jo fryktelig begrenset. Du kan være ute, du kan være i skolegården, men du kan ikke gå ut av skolegården med to kohorter (...). Vi har jo ikke tilgang til det vi sliter jo nok fra før av så hvis det plutselig skal være to voksne på hver klasse (...), så det det blir jo spennende å se da så får vi håpe vi kommer noen vei. Det har vært utfordrende med modellbasert også kan man jo enkelt si. (Samtale med kritisk venn, 13.04.21)

Kroppsøvingslæreren viser til undervisningsopplegg over hele dager han hadde lagt opp til⁶, særlig knyttet til friluftsliv og den pedagogiske modellen Outdoor Education. Et av hovedelementene i modellbasert praksis er å skape autentiske læringssituasjoner for elevene, dette er også aktuelt for Outdoor Education. Kroppsøvingslæreren erfarer det som utfordrende å gjennomføre autentisk undervisning når klassene må deles inn i mindre kohorter på grunn av Covid-19 restriksjoner. Videre beskriver kroppsøvingslæreren hvordan Covid-19 pandemien har påvirket undervisningen og planleggingen, og ikke minst implementeringen av en modellbasert praksis. Covid-19 restriksjonene førte til at kroppsøvingslæreren gikk fra å løpe mellom ulike klasser, til å kun skulle undervise i den klassen han var kontaktlærer for, og at det igjen førte til at de fikk gjennomført mer undervisning. Kroppsøvingslæreren mener det nærmest ble umulig å gjennomføre undervisning, og at det var mange utfordringer knyttet til å gi elevene oppgaver de skulle gjennomføre. I løpet av kort tid var det igjen nye restriksjoner som bestemte at halve klassen skulle være hjemme, og halve klassen skulle være på skolen, som igjen førte til nye utfordringer for kroppsøvingslæreren.

(...) [jeg har] hatt all undervisning i klassen selv da, også i to grupper hvor jeg løp imellom, og så sett den ene gruppen igjen da annenhver dag. (...) det er jo klin umulig når jeg står ute med en gjeng og så skal jeg stå med på telefonen med en annen gjeng, så det går ikke at vi har lagt ut et opplegg, istedenfor så har vi gått over på Outdoor Education (...). Og i samarbeid med orienteringsgruppa så har vi fått tak i orienteringskart over nesten hele nærområdet. Det tror jeg skal gå veldig fint vi gjorde jo det i hjemme perioden i fjor også, når alle var hjemme så hadde vi jo orientering i et par uker hvor de fikk litt oppgaver og “her er et kart og lag deg en orienteringsløype”, og ut å prøve ut og, så det har jeg litt planer om å få til. (Samtale med kritisk venn, 13.04.21)

I løpet av Covid-19 pandemien erfarer kroppsøvingslæreren flere utfordringer knyttet til at elevene er delt inn i kohorter, samtidig som det ikke var tillat å ha undervisning inne i idrettshall, og perioder med hjemmeundervisning. Flere mindre kohorter gjorde også at kroppsøvingslæreren skulle vært på to steder til enhver tid. Kroppsøvingslæreren forsøkte å ha undervisning med en kohort på Teams via telefonen, og en kohort som var fysisk til stede. Disse utfordringene førte til at kroppsøvingslæreren valgte å gjøre om i undervisningsplanene og i samarbeid med orienteringsgruppa i kommunen fikk tilgang på orienteringskart for området. Orienteringen ble gjennomført i en periode hvor elevene hadde hjemmeundervisning i den første nedstengningen i

⁶ Se vedlegg 1 for planlagt årsplan for skoleåret 2020/2021.

mars 2020 som følge av Covid-19 pandemien, og ble brukt som inspirasjon til undervisningsopplegg i nedstengingen, også dette skoleåret. Undervisningsopplegget i orientering går under den pedagogiske modellen Outdoor Education, som bygger på at undervisningen skal være autentisk og lære elevene å løse realistiske utfordringer⁷. Under Covid-19 pandemien måtte kroppsøvlingslæreren omstille seg ofte, og på kort varsel basert på endringer i restriksjoner.

Jeg tror det er ganske vanskelig for han å jobbe. Du vet aldri hva du får beskjed om neste uke, for det er at vi har jo ikke hatt noe stengt, også plutselig så sier de at man kan åpne og som nå kan være noen nå kan vi gjøre det at da må du enten så holder du deg til det opplegget til forrige uke, da alt var stengt, eller så må du legge på nytt og så plutselig så blir det borte. Jeg tror at, jeg synes han har gjort en god jobb på å håndtere den der nedstenginga da, selv om det ikke var den morsomste perioden i verden, så har han fortsatt gjort det sånn at det er greit, ja. (Fokusgruppeintervju, 30.04.21)

Elevene viser stor forståelse for at det er utfordrende for kroppsøvlingslæreren under Covid-19 pandemien, særlig med tanke på usikkerheten og endringer i restriksjoner på kort varsel. De hyppige endringene av Covid-19 restriksjonene førte til at kroppsøvlingslæreren måtte være på, og kunne omstille undervisningen på kort varsel, basert på nye retningslinjer og restriksjoner, og tilrettelegge for hjemmeundervisning ved nedstenginger. Dette har også ført til at flere temaer har blitt avbrutt, utsatt og avsluttet før de har vært igjennom all undervisning som var planlagt i kroppsøvlingsundervisningen.

Nei det er ikke veldig motiverende å være hjemme (...), det er mye annet jeg heller vil gjøre enn å gjøre skolearbeid, (...) ganske lett å ta opp telefonen (...) ganske enkelt å skulke. Fordi han sa helt på slutten av uken at vi kunne gå to til fire kilometer med orientering og sånn. Det var egentlig ganske kjedelig, så for å være helt ærlig, så gadd jeg ikke gjøre det. (Fokusgruppeintervju, 30.04.21)

Videre mener eleven at det var lett å skulke kroppsøvlingsundervisningen når de hadde hjemmeundervisning, og kroppsøvlingslæreren hadde tilpasset undervisningen deretter. Kroppsøvlingslæreren viser til erfaring fra første runde med hjemmeundervisning hvor han opplevde det som positivt å ha orientering når elevene var hjemme og kunne være mer selvstendige. Eleven

⁷ Se kapittel 4.3.2 for en mer utfyllende forklaring av Outdoor Education.

beskriver derimot at det var lettere å skulke undervisningen, og at det var flere distraksjoner fra skolearbeidet i perioden med hjemmeundervisning. Eleven beskriver at det er vanskeligere å fokusere på skolearbeidet når det er hjemmeundervisning, enn det er å ta frem telefonen eller falle for andre fristelser.

Men gymfaget blei ikke så veldig mye verre, men det var vanskeligere å organisere (...). Det beste med gym er jo at du kan være ute og inne og jobbe med de du kjenner og venner, kjente i klassen og med i andre klasser, ha litt sport og konkurranser. Da får du liksom det samholdet “okei vi går på den skolen her og i den klassen her vi syns det er gøy å være sammen i gym da”, og det er liksom det jeg syns er det beste med gym.

(Fokusgruppeintervju, 30.04.21)

Eleven forteller at Covid-19 begrensninger har ført til negative konsekvenser for kroppsøvfingsfaget i forhold til organiseringen av undervisningen. Videre mener eleven at det beste med kroppsøvfingsfaget handler om at man kan ha undervisning ute og inne, samarbeide med venner og kjente i klassen og andre klasser, ha sport og konkurranser, som igjen påvirker samholdet i klassen, som gjør at det er gøy å være sammen i kroppsøvfingsfaget. Det gis allikevel uttrykk for at opplevelsen av faget ikke er forandret stort basert på det sosiale aspektet, sett bort ifra periodene med hjemmeundervisning.

Den nye læreplanen har færre kompetansemål, men har etter min mening ikke staket ut en ny kurs i faget. Revolusjonen som Kirk (2010) snakker om har ikke skjedd i en norsk kroppsøvfingskontekst. Til det er kompetansemålene a) for vage og upresise i formuleringen b) for like kompetansemålene i den gamle læreplanen og c) for utydelige hva de krever av læreren. Det betyr at praksis i stor grad kan være som den har vært før. (Logg, august 2020)

Fra høsten 2020 ble Fagfornyelsen innført i den norske skolen. Den nye læreplanen i kroppsøvfingsfaget har færre kompetansemål enn Kunnskapsløftet fra 2006. Kroppsøvfingslæreren mener at den nye læreplanen ikke har staket ut en ny retning for kroppsøvfingsfaget, og at det ikke har blitt en revolusjon for faget, basert på hva David Kirk (2010) ønsket. Videre mener kroppsøvfingslæreren at undervisningspraksisen i faget i stor grad kan forbli slik den var i LK06.

Jeg mener ikke at noen skal kaste seg inn i 3-årig modellbasert praksis uten å sette seg mer inn i det. Men her kan det være mye morsomt, mye spennende som du faller litt for, og da prøver ut en modell. (Samtale med kritisk venn, 13.04.21)

Det er flere utfordringer knyttet til å implementere en modellbasert praksis, basert på kroppsøvlingslærerens erfaringer. Han mener at det er mye morsomt, men at det også er mye arbeid å sette seg inn i. Han hevder at en god start for å implementere en modellbasert undervisningspraksis er å starte med en modell man har sansen for, også gradvis øke antall modeller i undervisningen. Flere av våre funn viser til at det er en fordel å ha tilstrekkelig med kjennskap til den pedagogiske modellen man ønsker å bruke i undervisningen, og at det gjør at man stiller mer forberedt til uforutsette situasjoner som kan oppstå underveis i kroppsøvlingsundervisningen.

Samtidig opplever jeg at noen av elevene som har utfordringer med seg selv [fra før av] ikke fikk det utbyttet av perioden som jeg ønsket. Jeg trodde at dette skulle slå rett hjem hos de [få], men likevel ser jeg at ved å snakke om å ta ansvar for seg selv så har dette kunne bidra til å forsterke den mangelen på mestring de allerede har. (Logg, oktober 2020)

Kroppsøvlingslæreren reflekterer rundt at undervisning med den pedagogiske modellen Teaching Personal and Social Responsibility ikke var som forventet. Han skriver i egen refleksjonslogg at han hadde forventninger om at dette var en pedagogisk modell som kom til å bidra til motivasjon og mestring hos et fåtall av elever med personlige utfordringer, men at det heller opplevdes som at denne modellen forsterket mangelen på mestring de allerede føler på.

De siste 8 årene da som jeg har sett, er at elevene blir dårligere og dårligere motivert, fysisk og motorisk funksjon er dårligere og dårligere. Også den rapporten som kom for et år, eller et par år siden hvor kroppsøvlingslærer i barneskolen at den andelen som er utdannet der er fryktelig lav og det var fryktelig overraskende, så vi legger jo ikke til rette for at barn og ungdommene skal lykkes kroppslig når vi ikke gir de de ferdighetene og noen ganger så føles det litt for sent når de kommer til ungdomsskolen. Det er litt for sent og så må vi liksom bare gjøre det beste ut av det, ved å få mest mulig inn der at en helhetstanke hadde vært bedre. (Samtale med kritisk venn, 13.04.21)

Kroppsøvlingslæreren mener elevene er mindre motivert enn tidligere, og at fysisk og motorisk funksjon hos elevene er blitt dårligere i løpet av de åtte årene han har arbeidet som kroppsøvlingslærer ved skolen. Formålet med kroppsøvlingsfaget i skolen er å bidra til livslang

bevegelsesglede for elevene, og kroppslig læring kan knyttes mot begrepet dybdelæring. Kroppsøvlingslæreren viser til en rapport som viser at det er mangel på kroppsøvlingslærere i barneskolen med godkjent utdanning, som fører til større utfordringer for kroppsøvlingslærerne på ungdomsskolen når elevene går glipp av relevant kunnskap og ferdighetsutvikling fra barneskolen. Kroppsøvlingslæreren viser til at varierende fysisk og motorisk funksjon blant elevene kan påvirke læringsutbyttet fra Fitness and Wellness Education modellen.

I forhold til den Fitness and Wellness Education, så var det rett og slett det at det kan godt hende at jeg siktet litt for høyt i forhold til kunnskapsnivå og forståelse og hadde litt for høye forventninger. Jeg skulle kanskje ha begynt enklere (...) og det kan nok fort hende, for det er som sagt, jeg har en klasse hvor det er veldig stor bredde i interesse og ferdigheter og kunnskapsnivå. På en måte så er det liksom noen som er på videregående nivå og noen som fortsatt henger litt igjen på barneskolenivå i å mestre skoleinnholdet da. Så det er jo en utfordring det å tilpasse undervisningen. Jeg og de andre ser jo at de på tiende trinn så er de plutselig veldig interessert i å trene, da blir det fryktelig veldig spennende å drive med styrketrening og sånne ting. Så det kan hende at det ble for tidlig, at det ble et år for tidlig at interessen ikke er der nok enda for sånn type treningsforståelse og lære om trening på den måten (...). De begynner å trene tung styrketrening og at de da skal ha forståelse for hvordan de skal trene, og da når du er 15 år, så er det litt skummelt da spesielt blant guttene. Det er veldig mange gutter som begynner å pumpe, å styre uten å vite hvorfor, så det er også en tanke at de skal på en måte få bakgrunn om trening og forstå, men jeg tror kanskje jeg skal plukke det opp igjen neste år egentlig, og egentlig kanskje begynne på samme opplegget på nytt da. (Samtale med kritisk venn, 13.04.21)

Det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen for alle elevene, når det er så stort spekter innad i klassen. Kroppsøvlingslæreren reflekterer over at han har planlagt et undervisningsopplegg innenfor Fitness and Wellness Education, som er på et for høyt faglig nivå i forhold til hvor elevene er både innenfor interesse og modenhet. Han mener fortsatt det er viktig å lære elevene om treningsforståelse og treningsteknikk, og at det er et undervisningsopplegg han tar med seg til neste skoleår. Kroppsøvlingslæreren opplever at omfanget i modellen bedre egner seg til 10.klasse ettersom fysisk og motorisk evne, samt motivasjon hos elevene samsvarer mer til kunnskapsnivået.

Så har vi ikke så lange gymtimer og vi har bare en bane til å dele på 3 lag med. [Den ene] klassen har tre lag på en bane, og vi har også tre lag på en bane. På det beste er det bare ett lag som spiller mot ett lag som kan bruke den banen. Det er ett lag som er ute og da må man avtale hvem som er ute av banen, og så er det viktig å være effektiv når man først har banen. Så man må kjappe seg slik at de andre kan bruke den, og planlegge godt på forhånd. Som trener har jeg ofte bare 15 min på å sette i gang to øvelser og så plutselig har alle på laget flydd vekk, og gjør noe de ikke skal, som å leke sisten for eksempel. Plutselig er det noen som forsvinner helt og så må man bruke tid på å finne de igjen. Enten må jeg melde fra til læreren eller bare begynne å benytte seg av den tiden vi har som har blitt fem av de femten minuttene vi egentlig hadde. Vi rekker nesten ikke å spille siden øvelsen må også forklares. Så det er det største problemet som trener. (Fokusgruppeintervju, 18.12.2020).

En av trenerne uttrykker utfordringer knyttet til rammefaktorer og Sport Education, der mange lag skal ha undervisning samtidig, og hvordan man som trener har ansvar for å løse dette med lite plass, tid og planlegging. Treneren på det ene laget mener det også er utfordringer knyttet til at ikke alle elevene er like ansvarsfulle, men kan forsvinne fra undervisningstimen, og at det da går bort mye unødvendig tid på å lete etter de lagspillerne, eller gi beskjed til kroppsøvingslæreren. Elevene viser liten grad av selvregulering og ansvarsforståelse, der de ikke ser hvilke konsekvenser som oppstår dersom de ikke samarbeider. De viser til mangel på forståelse av ansvaret for egen læring og andres læring. Dette kan skape frustrasjon, spesielt i kampsituasjoner.

Man blir litt irritert at det er litt sånn når du står der og du ser at de ikke gidder og de er jo med i kampene og det er jo greit, men noe av det som kanskje er hvis folk ikke er veldig mye med i kampene, så kommer de i hvert fall ikke til å være med i banemannskapet for det er jo bare å stå stille og hente ball. Da kan det hende at de bare blir stående og snakke eller ikke følge med på kampen og sånn. Det er sånn jeg føler at jeg klager ikke på banemannskapet hele tiden på utsiden, men inni meg så føler jeg meg irritert for at de ikke er der. Det er sånn som blir småirriterende når banemannskapet ikke gjør som de skal. (Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

Når man underviser gjennom den pedagogiske modellen Sport Education er det ene laget som ikke spiller kamp både banemannskap, sekretariat og dommere. Elevene mener det er utfordrende når medelevene ikke gjør det som forventes av dem, og at det skaper irritasjon og frustrasjon. Elevene mener også at de enkelte som ikke er engasjert og interessert i å spille volleyballkamp, og at de ikke

er motivert for å delta i de andre arbeidsoppgavene når laget ikke spiller. I disse situasjonene jobber flere elever med seg selv for å ikke klage på de andre elevene, og holder frustrasjonen for seg selv. Disse utfordringene ble nevnt regelmessig i perioden elevene var i lag under Sport Education.

Læreren er ganske tydelig på at vi skal gi tips (...), så vi prøver i alle fall å gjøre det bedre for dem med å gi de tips til hvordan de kan forbedre seg. De som ikke liker volleyball er jo ikke veldig engasjert til å lære, så det er litt vanskelig å gjøre at de blir engasjert, men vi prøver i hvert fall. (Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

På tross av at kroppsøvingslæreren er tydelig overfor elevene på at de skal gi tips til medspillere på laget om hvordan de kan forbedre seg, mener elevene det er utfordrende når lagspillere ikke er interessert i aktiviteten som pågår, og at det er utfordrende å få andre medelever engasjert i kroppsøvingsundervisningen. Dette er essensielt i en modellbasert undervisningspraksis, hvor elevene i større grad får mer ansvar og tillit av kroppsøvingslæreren, og bidrar til egen og medelevers læring i kroppsøvingsfaget. Selv om elevene opplever frustrasjon i slike situasjoner, ser de viktigheten i å inkludere medelevene, og at samhold i laget er viktig for å holde motet oppe i frustrasjonen. Det er mye læring for elevene i slike situasjoner, hvor evnen til selvregulering er viktig i forhold til å kunne fortsette å prøve og motivere og engasjere medelever selv om det er vanskelig.

5.2 Elevsentrert undervisning og lærerrollen med utgangspunkt i en modellbasert praksis

I dette delkapitlet vil vi presentere funn knyttet til elevsentrert undervisning og lærerrollen, og hvordan en modellbasert undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget påvirkes av undervisningstilnærming. Mange av funnene viser til at elevene i en modellbasert praksis får mer ansvar og tillit i kroppsøvingsundervisningen.

Jeg ønsker jo ikke å være instruktør, for det kan hvem som helst være. Noen ganger må man inn og instruere litt og gjøre litt der, men jeg synes jo veldig sjeldent at jeg gjør sånn som når vi har Sport Education. Nå så har det handlet mest om å legge til rette for gjennom veiledning gjennom utstyr, kurs og veiledning. Altså veiledning rett og slett da. Det har vært veldig lite “sånn gjør sånn”, og mye mer “hvordan kan dere løse det her?”, noen forslag fra meg og høre

“hvordan tenker dere?”. For de har jo blitt flinkere til å spørre spørsmål. Jeg prøver å utfordre elevene mer enn det jeg har vært tidligere, sånn at de tar en mye større del både i planleggingen og gjennomføringen. De søker jo, det er mange som på en måte og det merker vi jo nå når vi gjorde det med hele skolen, at det er veldig mange som bare vil ha fasitsvaret, og hvordan de skal løse den utfordringen, og hvordan vi skal trene på det og, men liksom da prøvde jeg å spille den tilbake for å få de til å tenke og så heller hvis de kommer med noen konkrete forslag til den for å på en måte å bygge på, så den tror jeg veldig på at jeg har hatt store steg på å utfordre elevene enda mer på den det kognitive delen, av planleggingsdelen, men også den praktiske delen. Det får det ikke til nei ok, men “hva må vi justere på”, “hva vet du om det” “ok, hva vet du om bagger slag”, “hvordan løser vi det når vi skal gjøre det”. Så må man på en måte jobbe litt ut ifra det, men det har vært veldig mye mer veiledende enn det har vært instruksjon. (Samtale med kritisk venn, 15.01.21)

Kroppsøvlingslæreren sammenligner sin egen lærerrolle ut ifra ulike pedagogiske modeller. Han mener han er blitt mer bevisstgjort det å veilede elevene til å selv finne svarene de søker, ved å utfordre dem kognitivt istedenfor å gi de fasitsvarene. Det innebærer også å kunne gi elevene konkrete forslag i situasjoner de står helt fast. Dette har han gjort ved å innta en veiledende lærerrolle, sammenlignet med tidligere hvor lærerrollen har vært mer preget av instruksjoner. Det at elevene må utforske og være mer selvstendige er noen av kjennetegnene ved en modellbasert tilnærming, som stort sett består av elevsentrert undervisning.

Elevene har vært ganske selvdrevne i disse timene, og har hatt lite behov for veiledning. Det betyr at jeg i størst mulig grad har kunnet observere. Dette bidrar til at elevene jobber mot kompetansemålet som handler om å inkludere hverandre og bidra til at de lærer i faget. (Logg, 18-28 august 20)

I en elevsentrertundervisning er elevene aktive deltakere i undervisningen, og de får både ansvar og tillit av kroppsøvlingslæreren. Elevene jobber med kompetansemål knyttet til å inkludere hverandre og bidra til egen og hverandres læring i faget. I denne undervisningsøkten mener kroppsøvlingslæreren at elevene stort sett er selvdrevne, og hatt lite behov for veiledning, slik at kroppsøvlingslæreren i stor grad har inntatt en mer observerende lærerrolle.

Han kunne vært mer på, spesielt i kamper og sånt, og da spesielt med tanke på dommere at han kan være der og si ifra. Han er mye på pc-en og følger ikke så godt med på spilldelen.

Jeg tror også at han ser mye, men han vil at vi skal løse mye av det som skjer selv.

(Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

Elevene oppfatter kroppsøvlingslærerens observerende rolle som fraværende og at han ikke følger med på hva de holder på med. De uttrykker et ønske om at kroppsøvlingslæreren skulle vært mer delaktig og tilstedeværende, særlig i kampsituasjoner under Sport Education. I beskrivelsen ovenfor igjen mener kroppsøvlingslæreren at han observerer elevene i undervisningen, mot elevenes oppfatning av at kroppsøvlingslæreren bruker mye tid på pc-en og ikke følger med, samtidig som eleven reflekterer rundt at kroppsøvlingslæreren mest sannsynlig får med seg hva som foregår i undervisningen, men at kroppsøvlingslæreren har et ønske om at elevene skal løse utfordringer og problemer selv. Elevenes oppfatning av at kroppsøvlingslæreren er fraværende, kan være basert på elevenes tidligere erfaring med hvilke lærerroller kroppsøvlingslæreren inntar, og at en observerende lærerrolle kan være en ny erfaring.

Syns det er gøy når vi får lov til å jobbe i laga og forbedre oss, og det hjelper til at istedenfor at læreren hjelper oss, så hjelper han oss med å hjelpe oss selv og det liker jeg.

(Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

Eleven trives godt når de får mulighet til å arbeide i lag i Sport Education over tid, slik at de får mulighet til å forbedre seg i arbeidet om å oppnå et felles mål. Eleven virker også tilfreds med at læreren inntar en mer veiledende lærerrolle, slik at elevene må være selvstendige og ta ansvar i undervisningen, hvilket er kjennetegn på lærerrollen i Sport Education. Kroppsøvlingslæreren gir elevene verktøy og muligheter til løsningsforslag og gjør elevene mer uavhengige av ekstern hjelp, hvor elevene lærer å ta avgjørelser som et lag under et felleskap.

Det er på en måte ikke idretten som er hovedfokuset her, selv om det er på en måte målet med modellen at man skal få en autentisk sportsopplevelse, så er det ikke nødvendigvis idretten som er i fokus. Det er jo det å være i lag og det å ha roller, alt det utenom selve idrettsbiten og selve idretten, og det var mye verdifullt i den modellen. (Samtale med kritisk venn, 15.01.21)

Kroppsøvlingslæreren mener det ikke er idretten som er hovedfokuset i den pedagogiske modellen Sport Education, men at målet med modellen er en autentisk idrettsopplevelse. Det å kjenne på en tilhørighet til et lag er en del av den autentiske idrettsopplevelsen, og alt det måtte inneholde av

læringsprosesser og erfaringer, mener kroppsøvlingslæreren gir modellen en høy verdi. Noen av de pedagogiske modellene, som Sport Education og Teaching Sport Concepts and Skills, er mer preget av idrettsteknikk og konkurranse, enn for eksempel TPSR, Outdoor Education og Fitness and Wellness Education. Kroppsøvlingslæreren mener at han må finne en balansegang mellom idrett og konkurranse, og aktiviteter som stimulerer til utforskning og lar elevene prøve mer, når han planlegger for innholdet i de ulike pedagogiske modellene.

De er mer åpne for læring og det tror jeg volleyball perioden er en del av, ettersom at de har fått så mye ansvar og tillit til å ta valg selv enn å gjøre ting på sin måte. I å forstå at det er en del av skolen det også, men så har det jo selvfølgelig vært jobbet mye med utenfor det og i klassen, men at det er en viktig del av det tror jeg. Jeg tror jo at de tar med seg en del ting som de ikke er bevisste på at de tar med seg [videre både i og utenfor skolen]. (...) hva modellbasert praksis står for da, det er jo rett og slett å utforske fordi de får tillit og ansvar (...) så får de jo så mulighet til å utforske og de får mulighet til å finne ut av egentlig “hva er det jeg synes er ålreit” og “hva er det jeg ikke synes er ålreit” og “hva skal til for at jeg har lyst til å være aktivitet og i bevegelse”. (Samtale med kritisk venn, 15.01.21)

Kroppsøvlingslæreren mener Sport Education og volleyballperioden har bidratt til at elevene er mer åpne for læring basert på at de har hatt elevsentrert undervisning, fått mye ansvar og tillit, og at de ubevisst tar med seg den læringen i andre settinger. Gjennom modellbasert praksis får elevene mulighet til å utforske hvilke aktiviteter de synes er ålreite og holde på med, og hva som skal til for å motivere hver enkelt elev til å fortsette å være i aktivitet og bevegelse etter endt skolegang. Sport Education har en elevsentrert undervisningstilnærming, som har ført til at elevene har fått mye ansvar, og tatt mye ansvar igjennom sesongen. Kroppsøvlingslæreren har tilrettelagt for at elevene skal være selvstendige, ved at elevene har organisert kamper og fordelt oppgaver i løpet av perioden. Dette tydeliggjøres igjennom hvordan elevene har tatt eierskap til lagene, og oppriktig vært opptatt av lagene sine.

Det jeg synes er spennende er at jeg endelig begynner å forstå TPSR-modellens innhold ordentlig. Kravene til meg som lærer er annerledes enn i de andre modellene. Jeg har tolket det å skyve ansvaret over på elevene som at de skal bli drevne av seg selv, ved at jeg kaster ansvar ut. Men jeg ser nå at ansvaret handler om å gi de verktøyene til å gjøre valg i ulike situasjoner. Det handler om å sette de i stand til å gjøre valgene, ikke at de nødvendigvis skal gjøre alle valgene fra start. (...) Jeg må hjelpe de til å speile seg selv gjennom modellering og

refleksjoner. Jeg må gi de rom til å feile, uten å bli altfor skuffet. Feil må tillates og bearbeides. Jeg må i større grad bli flinkere til den avsluttende refleksjonen, som påvirker elevene, og forsterke refleksjonene de kommer med gjennom både skryt og veiledning. (Logg, 21.09.2020)

Teaching Personal and Social Responsibility er en pedagogisk modell hvor formålet er å gjøre elevene mer selvstendige, ved at de kan ta mer ansvar i undervisningen, og bry seg om seg selv og medelevene. Denne pedagogiske modellen stiller andre krav til lærerrollen, sammenlignet med de andre modellene i prosjektet. Kroppsøvlingslæreren viser til at han underveis i arbeidet med modellen også har fått en dypere forståelse for hvordan kravene til han er ulike fra de forskjellige pedagogiske modellene. Han har nå innsett at han heller skal fokusere på å gi elevene de verktøyene de måtte trenge for å gjøre valg i ulike situasjoner, ikke at elevene nødvendigvis skal gjøre alle valgene fra start. Elevene utvikler denne kompetansen gjennom undervisningsprosessen. Kroppsøvlingslæreren mener han må hjelpe elevene til å speile seg selv igjennom modellering og refleksjoner, og at han må skape et rom for at elevene kan feile, uten at han skal bli altfor skuffet. Kroppsøvlingslæreren knytter skuffelsen opp mot manglende forståelse for innholdet i modellen, og hvordan TPSR stiller særegne krav til han som kroppsøvlingslærer og lærerrollen.

(...) TPSR-modellen blir jo kanskje mer og mer aktuell, det å stå i det, ansvarliggjøre de og gi de mulighet til å være med som en mye større deltaker i det som skjer ja, men det gjelder jo ikke bare kroppsøvlingsfaget det gjelder jo generelt at de må ansvarliggjøres mer, de må få mer ansvar og få flere muligheter til å påvirke og ta valg. Så det blir litt inn i det "Hellison" som beskriver egentlig den altså motsatt motvekt mot den egosentrisme og den den det samfunnet som er i ferd med å utvikle seg da. (Samtale med kritisk venn, 28.10.20)

Dette funnet bygger videre på kroppsøvlingslærerens erfaringer med TPSR-modellen, og hvordan han opplever TPSR-modellen som mer og mer aktuell. Han mener elevene har behov for å gjøres mer ansvarlig i kroppsøvlingsundervisningen, og at ansvar for elevene bør stå sterkere som et fokusområde generelt i skolen. Dette knyttes opp mot ønsket om at elevene skal opparbeide seg ferdigheter i å anerkjenne andre og kunne se hverandres synspunkt. Kroppsøvlingslæreren uttrykker et ønske om at elevene skal bli mer aktive i undervisningen og i egen læringsprosess, hvilket går igjen i flere av funnene våre, og er relevant i en elevsentrert undervisningstilnærming.

(...) Tørre å slippe taket i den komfortable og det valgte også. Tør å involvere elevene med i inn det vi jobber med, det prosjektet vi har og vi tenker at vi skal egentlig få elevene med på å lage prosjektet. Ja, at det ikke bare kommer fra oss, at det kommer fra dem, at ikke hele opplegget kommer fra oss og så er vi bare med på å styre det litt i rammefaktorene og det rundt da. I forhold til læringsmål og kompetansemål (...) så handler det mye om å kunne stille spørsmål til elevene og at de får reflektert over spillet, så det som er viktig å poengtere er jo egentlig at alle modellene legger opp til med ansvar, men på ulike typer måter og det er jo ikke negativt. (Samtale med kritisk venn, 28.10.20)

Kroppsøvlingslæreren mener det er utfordringer knyttet til å slippe tak i det man er bekvem med fra før av, og det som oppleves som komfortabelt. Han mener man må tørre å gi slipp med tidligere erfaringer i lærerrollen, og la elevene være mer involvert i prosjektet og undervisningen.

Kroppsøvlingslæreren har fortsatt en sentral rolle i planlegging av læringsmål og kompetansemål. Det anbefales en tilbaketrukket og veiledende lærerrolle, for å ansvarlig gjøre elevene. En fellesnevner for alle modellene er at de legger opp til mer ansvar for elevene, hvilket kroppsøvlingslæreren mener er positivt.

De begynner å trene tung styrketrening og at de skal ha forståelse for hvordan de skal trene. Da når du er 15 år, så er det litt skummelt da spesielt blant guttene, det er veldig mange gutter som begynner å pumpe og styre, uten å vite hvorfor. Så det er også er en tanke med det at de skal på en måte skal få en bakgrunn om trening og forstå, men jeg tror kanskje jeg skal plukke det opp igjen neste år egentlig, kanskje begynne på samme opplegget på nytt da (...) spiseforstyrrelser, treningsforstyrrelser, så det å sette av en syv-åtte uker til det tror jeg kan være veldig lurt og så høre kanskje finne noen eksterne også som kan komme og fortelle litt om spising, trening og forstyrrelser og prøve å få til noe felles for dem hele tiden (...) vi må ta litt samfunnsansvar på skolen også, for det er det eneste stedet de vil lære om det mange av de. (Samtale med kritisk venn, 13.04.21)

Skolen er en sentral læringsarena for elevene, og i læreplanen for kroppsøving står det at elevene skal bidra til å utvikle kompetanse om trening. Kroppsøvlingslæreren mener særlig gutter begynner med tung styrketrening rundt tiende trinn, uten å nødvendigvis har tilstrekkelig med kunnskap om styrketrening og teknikker. Derfor bør skolen ta det ansvaret og sørge for at undervisningen også dekker opp for erfaringer elevene kan ha nytte av senere og se tilbake som meningsfulle. Trening er et omfattende undervisningstema i skolen, og inkluderer både å lære elevene om positive og

negative sider ved trening. Interessen og modenheten for trening er varierende blant elevene, og kroppsøvlingslæreren vil forsøke å få inn en ekstern part som kan ha et undervisningsopplegg om spiseforstyrrelser og treningsforstyrrelser.

Jeg synes fortsatt at Outdoor Education minner mye om mer tradisjonell friluftslivsundervisning, og ser ikke de helt store forskjellene. Men jeg skal ikke banke det i stein, og er forberedt på å bli utfordret i den forståelsen. (Logg, 26.04.21)

Kroppsøvlingslæreren mener at han ikke helt forstår hensikten med modellen Outdoor Education, og at den i større grad minner om tradisjonell friluftslivsundervisning. Til tross for at han er noe skeptisk til innholdet i modellen, er han fortsatt åpen for å bli utfordret på dette området, hvilket han også blir underveis i arbeidet med modellen.

Fordelen med Outdoor Education blir da at den tvinger meg som lærer til å tenke og utvikle læringssituasjoner ute i et bredere spekter enn friluftsliv gir, som igjen gjør at elevene får erfaringer de ikke ville fått, hadde det ikke vært for modellens innhold. (Logg, 06.05.21)

Fra en naturlig skepsis i oppstartsfasen med modellen Outdoor Education, erfarer kroppsøvlingslæreren at igjennom arbeidet med modellen, tvinges han til å videreutvikle seg som kroppsøvlingslærer. Modellen bidrar til at undervisningspraksisen består av et bredere spekter av læringssituasjoner innenfor friluftsliv, enn hva elevene ville fått uten denne modellen. Variasjon innenfor Outdoor Education går igjen i flere funn fra kroppsøvlingslæreren som positive erfaringer.

(...) nå ble jo TPSR-modellen og Outdoor Education kombinert, og det synes jeg egentlig i seg selv at elevene var på en lengre skikkelig fjelltur, en god fjelltur, og elevene fikk være med å planlegge. Da viste det jo egentlig, at det har vært, de blir så tett knyttet sammen med det, fordi du er jo avhengig av å ta ansvar for å i det hele tatt være med i den. Ja, alt som skal med sikkerhet, pakking og gjennomføring. Jeg synes egentlig at TPSR-modellen og Outdoor Education passet godt sammen i den settingen da (...), så det var fryktelig naturlig hybridisering (...). Sånn jeg har forstått den modellen så handler det veldig med dette at det er en autentisk opplevelse i naturen. (Samtale med kritisk venn, 28.10.20).

Kroppsøvlingslæreren forteller om hvordan en hybridisering av modellene Teaching Personal and Social Responsibility og Outdoor Education opplevdes veldig naturlig. Begge modellene har fokus

på å gi elevene mer ansvar og tillit, og tar utgangspunkt i elevsentrert undervisning.

Kroppsøvlingslæreren mente en hybridisering fungerte godt ettersom elevene fikk mulighet til å planlegge og være med på forarbeidet til turen. Her var formålet at elevene skal bli kjent med opplegget og få en sterkere tilknytning til det ettersom det skal være en autentisk opplevelse i naturen, som er essensen i modellen Outdoor Education.

5.3 Læringserfaringer med en modellbasert undervisningspraksis i en norsk kroppsøvlingskontekst

I dette delkapitlet vil vi presentere funn knyttet til læringserfaringer i en modellbasert undervisningspraksis. Flere funn viser til at elevene erfarer et bredere utvalg av bevegelsesaktiviteter og oppnår en dypere læring basert på autentisk og meningsfull kroppsøvlingsundervisning.

Men det er litt det physical literacy til Whitehead som utgangspunkt den filosofien der, det vi kaller det, det er jo ikke noe modell, det er en filosofi, og så få overført den til en norsk variant hvor det er jo livslang bevegelsesglede, kan man jo på en måte bake det litt inn i, men at det likevel er noe mer med det. Det skulle jo på en måte vært på korta, forenklet og spikret på veggen, som for en kroppsøvlingslærere og så er det all fysisk læring i skolen. (Samtale med kritisk venn, 13.04.21)

Kroppsøvlingslæreren hevder physical literacy er en filosofi innenfor kroppsøving, som er sammenlignbart med livslang bevegelsesglede i norsk kontekst, som er essensen og målet med undervisningen. Physical literacy kan også ses i sammenheng med dybdelæringsbegrepet og knyttes til bevegelse for, i og gjennom bevegelse, samt kroppslig læring. Dybdelæringsbegrepet er vidt, og ikke spesifisert innenfor kroppsøvlingsfaget.

(...) Det er jo kanskje det eneste faget som kun går ut på det kroppslige altså kroppslig læring (...), så prøver vi på en måte å fokusere på den læringen, fordi vi ønsker en livslang bevegelsesglede. Det er jo noe med det er som jeg sier det også bevisst til å prate med de om det, og får løftet opp løfte det frem mot faget, kanskje det er det viktigste faget på skolen". (Samtale med kritisk venn, 28.10.20)

Kroppsøvfaget er det eneste faget i skolen som går på kroppslig læring, hvor sammenhengen mellom fysisk og teoretisk undervisning vektlegges. Kroppsøvingslæreren understreker viktigheten av kroppsøvfaget, hvor kroppslig læring kan være et utgangspunkt for å oppnå formålet med faget, livslang bevegelsesglede. Han hevder at for at elevene skal oppnå livslang bevegelsesglede er det viktig å bevisst prate med elevene om hva det er, hvorfor det er viktig med fysisk aktivitet og ikke minst få elevene til å forstå kunnskapen. Dette kan en modellbasert undervisningspraksis bidra til med autentiske læringssituasjoner i naturlige omgivelser.

Vi har fått noen meldinger nå det siste årene av elever som har gått her før da, hvor vi har vært på overnattingstur opp i fjellet hvert eneste år, og de siste 4-5 årene og da har vi fått meldinger fra elever "Hvor var vi hen da? Hvordan kom vi oss dit?", og at de vil dit på nytt, elever som har gått ut herfra og vil dra dit selv. Det tenker jeg jo, det er jo det man har lyst til å inspirere det til, den der bevegeligheten. Det blir jo nok en gang livslang bevegelsesglede som blir grunnlaget da, så om de reflekterer så mye over livet det er kanskje ikke det viktigste, men at de får en grunnleggende glede av å være ute da. (Samtale med kritisk venn, 15.01.21)

Kroppsøvingslæreren viser til formålet med faget og livslang bevegelsesglede, hvor han har opplevd at tidligere elever sender melding og lurer på hva navnet på steder de har vært på turer med skolen heter, fordi de har et ønske om å besøke disse stedene igjen på eget initiativ. Her viser kroppsøvingslæreren til at elever har et ønske om å ha en fysisk aktiv livsstil og at tidligere elever bygger på forkunnskaper og tidligere erfaringer i undervisningen. Han mener at det ikke er selvsagt at elevene forstår hensikten med undervisningen nå, men han ønsker å gi elevene erfaringer de kan ta med seg til senere i livet. For at elevene skal få et utbytte av undervisningen mener han at det er hensiktsmessig å fortelle og forklare elevene bakgrunnen for hvorfor man gjør som man gjør når man er ute i naturen. Kroppsøvingslæreren håper autentiske undervisningsopplegg med realistiske utfordringer kan bidra til å motivere elevene til livslang bevegelsesglede.

Hovedfokuset er jo at de skal få utforske mer og være mer søkende i gym eller egne erfaringer med læringen i bevegelse. Det andre er jo litt sånn bevegelsesglede, som er liksom de to hoved essensene som er viktig for faget og det er jo når de får enda mer autentisk opplevelser som gjør at de eller erfaringene som gjør at de, hvor de får tillit og ansvar til å gjennomføre, prøve ut, teste ut og utforske. Så er jo det, er jo mye det

modellbasert praksis står for da det er jo rett og slett å utforske fordi de får tillit og ansvar.
(Samtale med kritisk venn, 15.01.21)

Kroppsøvingslæreren mener hovedfokuset i kroppsøving er å utforske og være mer søkende i kroppsøvingsfaget, der de opparbeider egne erfaringer med læring i bevegelse, og bevegelsesglede. Han mener autentiske opplevelser gir elevene erfaringer hvor de får tillit og blir ansvarliggjort til å gjennomføre, prøve og utforske, som også er essensielt med modellbasert praksis.

Lærer: Det som kan være fint med modellbasert praksis sett opp mot ny fagplan, er nettopp det her at for inntrykket mitt er at man skal være innom ganske mange aktiviteter. Du skal liksom velge, du skal vise en bredde aktiviteter da, men så er det jo fokus på læring fortsatt.

Kritisk venn: Men da kan jo modellbasert praksis på en måte hjelpe deg til akkurat det vi diskuterer nå, til å ha en læring om ikke læringen handler om å bli best mulig i fotball, eller best mulig i aktiviteten.

Lærer: Det handler om noen typer læring, og da kan du bruke masse ulike aktiviteter for å oppnå den læringen da. (Samtale med kritisk venn, 20.08.20)

I samtalen mellom kroppsøvingslærer og kritisk venn nevnes det hvordan modellbasert praksis opp mot ny fagplan fortsatt ivaretar et breddeperspektiv, der elevene får muligheten til å trene på ferdigheter i ulike og varierte bevegelses aktiviteter. Samtidig er det også muligheter for å kunne gå i dybden i for eksempel en idrett, der fokuset i undervisningen handler mer om overordnede mål for å oppnå muligheten til å overførbar læring. Kroppsøvingslæreren beskriver hvordan planleggingen av modellbasert praksis er basert på et bredt spekter av mål og læringsutbytter hvor mye av kompetansen elevene skal sitte igjen med går på det overordnet. Meningen er å utvikle læring som elevene kan ta med seg i andre kontekster og situasjoner.

Koblingen til dybdelæring og læreplanen fremstår som enda mer konkret i år enn i fjor. Det kan handle om modenhet, det kan handle om at elevene har lært mer om å ta ansvar, det kan handle om at de er blitt tryggere i den pedagogiske modellens innhold (...) Flere greier også å gjøre en vurdering av seg selv, og gjøre endringer for å utvikle seg videre. Dette kaller vi metakognisjon, ettersom de justerer atferd underveis for å lykkes. (Logg, 30.11.20)

Kroppsøvingslæreren trekker inn begrepet metakognisjon, hvor flere av elevene opplever det å kunne vurdere seg opp mot kroppsøvingsundervisningen og gjøre tilpasninger underveis for å

oppnå en høyere grad av kompetanse. Han hevder koblingen mellom dybdelæring i læreplanen står mer konkret i Fagfornyelsen, og gjør det lettere å tolke dybdelæring inn i egen undervisningspraksis. Han viser til Fagfornyelsen i sin refleksjon knyttet til å utforske ulike aspekter av læring, samt ha en problemløsende tilnærming til kroppsøvingsundervisningen. Kroppsøvingslæreren velger å knytte dybdelæring opp mot samarbeid, veiledning og inkludering fremfor å fokusere på ferdighetsaspektet.

“Dybdelæring! Gjennom Sport Education med temaet volleyball over tre år, så har det ikke nødvendigvis oppstått dybdelæring i ballspillet volleyball. I stedet tror jeg at det oppstår dybdelæring i samarbeid om å oppnå noe, veiledning av andre, bidra til at andre lærer, inkludering, konflikthåndtering, å inneha ulike roller i tillegg til å utvikle taktiske og tekniske ferdigheter i ballspillet. Og da mener jeg at lærings erfaringene er såpass brede og dype, at jeg ikke har noe problem med å forsvare at jeg bruker 5,5 % av elevenes tid på skolen til Sport Education. (Logg, 19.10.20)

Kroppsøvingslæreren forsvarer tidsbruken i Sport Education ettersom lærings erfaringene oppleves som brede og dype for elevene. De oppnår nødvendigvis ikke dybdelæring i volleyball, men det oppleves dybdelæring av å jobbe i den settingen de er satt i som fører til at de må hjelpe hverandre, inkludere, samarbeide og løse konflikter på en hensiktsmessig og ansvarlig måte. Elevene har både fått og tatt mye ansvar igjennom oppkjøringsperiode, kampsesong, ansvarsfordeling, og de ulike rollene innenfor Sport Education. Kroppsøvingslæreren mener Sport Education er en pedagogisk modell som legger til rette for at elevene kan styre mesteparten av undervisningen selv, og tar utgangspunkt i en elevsentrert undervisningstilnærming.

Vi er jo, eller som kaptein eller trener da, så har du lært å bygge et lag da. For samhandling og se progresjon i gruppa og prøve å få alle frem så godt man kan da (...), altså tilpasse seg til det folk trenger da. Hvis mange sliter med ting så er det kanskje nye øvelser man trenger, også får vi kanskje hjelp av læreren til å finne riktige øvelser da. (Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

Kaptein og trener er to av rollene innad i Sport Education. Eleven mener at som kaptein eller trener opplever de læring i å bygge et lag, samhandle, se progresjon i gruppa og prøve å få alle på laget frem så godt man kan. Det er ikke utelukkende trener og kaptein som erfarer denne læring knyttet til samhandling og videreutvikling, men som trener og kaptein har man det overordnede ansvaret

for lagets progresjon. Eleven mener det er mye læring i å tilpasse innholdet i treningsøktene til hva spillerne på laget trenger, og at det er mulig å spørre kroppsøvingslæreren om forslag til øvelser som treffer innenfor det de ønsker å forbedre.

Fordi det det er jo noen på laget vårt som ikke er så veldig engasjerte, men da er de nok mest sannsynlig ikke glad i den konkurransedelen fordi det betyr jo bare mer spill, de som synes volleyball er passe gøy og de synes det er gøy med konkurranse vil jeg tro. Det har vi jo sett på når lagene vi spiller mot, generelt i gymtimen at folk er ganske engasjerte og folk prøver å jobbe sitt beste og spille sitt beste. Så jeg tror konkurransen driver liksom “åja, vi må gjøre det bra”, for hvis vi ikke hadde hatt kamper, men bare hadde hatt sånn “ikke noe liga, ikke noe poeng”, så hadde det nok vært mindre engasjement til å trene opp til de kampene, for da hadde vi ikke hatt noe å jobbe mot for å bli best eller for å bli bedre. (Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

Konkurransespektet i Sport Education og volleyball beskrives som motiverende, og bidrar til at elevene har noe konkret å jobbe mot. De fleste elevene er engasjerte og liker konkurranse, med noen unntak. Elevene blir motivert av indre prosesser som omhandler ønske om å mestre ferdighetsaspektene i undervisningen og å bli bedre sammen som lag. Omfanget og den autentiske opplevelsen elevene får i Sport Education, er med på å motivere og engasjere elevene for å forbedre seg frem til neste kamp. Konkurransespektet kan bidra til å motivere elevene som ikke nødvendigvis er så glad i volleyball, basert på at de er en del av et lag, og må bidra til progresjon og samhandling i laget.

Ja, egentlig er det mer sånn ansvar for egen læring, men hvis det er sånn at du er med noen som ikke gidder, selv om du har lyst, er man avhengig av at andre har lyst for at du skal lære noe. Så det handler mer om hva du gidder og ikke gidder selv. (Fokusgruppeintervju, 13.10.20)

Elevene opplever at de er ansvarliggjort for egen læring, og at man er avhengig av at andre viser interesse slik at man skal oppnå læring. En konsekvens av at noen elever ikke deltar tilstrekkelig i undervisningen kan føre til frustrasjon. Eleven viser evne til metakognisjon, basert på at kroppsøvingsundervisningen er lagt opp til at de må ta aktive valg i hver undervisningstime om hva de skal gjøre i undervisningen, der de står ansvarlige for egen læring. Elevene er også bevisstgjort om at de er ansvarlige for hverandres læring.

Det er nok at vi har ikke fått veldig, det er ikke opplæring, det er litt sånn ok hvis du har litt turn eller har litt bevegelse så greier du det, hvis ikke så, eller det er ikke sånn opplæring eller noe, men si i volleyball så er det sånn, ok det her er slaget, det her er sånn man gjør det, men i yoga, dans og turn er det mer sånn, her er en oppgave og så skal du liksom finne ut litt selv hvordan dere gjør det typ (...), men vi har jo fått hjelp til å gjøre de tingene, det er bare for det første, er det vanskelig å være skikkelig engasjert til å lære det og å utføre det eller å ha noe veldig bra progresjon, for vi hadde ikke den lengste tiden med det.

(Fokusgruppeintervju, 30.04.21)

Elevene beskriver at de opplever mindre opplæring innenfor turn og dans, sammenlignet med for eksempel volleyball. Eleven mener det er tydeligere og mer konkret opplæring innenfor teknikk i en idrettsaktivitet, sammenlignet med bevegelse innenfor turn og dans. Eleven sitter med en oppfatning av at de blir mer overlatt til seg selv i turn, dans og yoga, der de må finne ut hvordan man skal gjennomføre bevegelsene/øvelsene. Eleven mener det er utfordringer knyttet til engasjement, motivasjon og progresjon, når det er aktiviteter de har i kortere perioder. Videre mener eleven at det er vanskelig å være motivert når det er aktiviteter man i utgangspunktet ikke har så mye interesse for, og der man må ta en del ansvar selv.

Dette med svømming basert på niende trinn så har vi ikke noe svømmeundervisning, som vi har på 8-trinn og 10-trinn. Så jeg tenkte at det hadde vært litt gøy om vi kunne fått til en svømmebolk på niende trinn også hvor vi faktisk går ut i naturen også plukke opp den igjen i tidende. (...) Vi skal gjøre aktiviteter i naturen og de kommer til å møte noen utfordringer og problemstillinger som de må løse. Vi bor jo med et vann der oppe så vi må på en måte kunne svømme og være aktiv i vannet og gjøre livredning, så det er jo en sånn tanke i at det skal på en måte være ende ut i den turen da, at det er erfaringer de trenger for å mestre den [naturen]. (Samtale med kritisk venn, 13.04.21)

Ved denne skolen står elevene uten svømmeundervisning på niende trinn, noe kroppsøvlingslæreren mener er utfordrende. Kroppsøvlingslæreren ønsker derfor å bruke Outdoor Education til å få inn svømmeundervisning også dette skoleåret. Han ønsker at undervisningen er autentisk, og planlegger for svømme- og livredningsundervisning utendørs ved et vann på en planlagt tur klassen skal på.

Erfaringene de får med seg er i situasjoner de selv kan møte på fritiden, og er derfor i stor grad overførbar. Derfor kan man si at dette er innenfor dybdelæringsbegrepet, ettersom det

bygger på elevenes forkunnskaper. Vi har arbeidet med livredning tidligere i svømmehallen, og får nå testet det ut i autentiske situasjoner utendørs. Derfor tror jeg dette er veldig nyttige erfaringer å ha med seg, og at det vil være læring som «sitter». (Logg, 03.06.21)

Kroppsøvlingslæreren mener at autentiske situasjoner om livredding ved vann er overførbar kunnskap og derfor stimulerer til dybdelæring. Kroppsøvlingslæreren mener også at et autentisk undervisningsopplegg vil være en nyttig erfaring for elevene som kan føre til dybdelæring, ettersom de utvikler nye kunnskaper og erfaringer basert på tidligere erfaringer.

Så jeg tenker også at aktiviteten hvis man kan legge opp til ulike typer da for den sånn som friidrett er jo mer individuelt taktiske spill vil handle mer om lag altså det som møter ulike setninger for samarbeid eller for samhandling ja hvis ikke så får du og det litt sånn som jeg tenkt på friidretten nå er jo ikke det en annen ting der “dere går å øver på det alene” men “hva kan jeg og hva bør jeg trene på”, “det bør du også trene på ok da kan vi gå sammen og jobbe med om det” (...) så har jeg også tenkt at da jeg vil motsatt av “hva kan jeg hva bør jeg trene på”, “Ok, du er god på det da kan jeg få hjelp av deg, jeg er god på det da kan jeg hjelpe deg med det”. Jeg også prøver å sette opp i sanne situasjoner da fordi på en måte både hjelpe på hverandre fra et likt standpunkt og også hjelpe hverandre fra et ulikt standpunkt. (Samtale med kritisk venn, 20.08.20)

Kroppsøvlingslæreren mener at det er forskjell på hvordan de jobber i individuelle taktiske spill og i lagidretter. Han ønsker å tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan gå sammen å øve selv om det er en mer individuell setting i undervisningen. Videre mener han at elevene kan hjelpe hverandre, ettersom de har forskjellige interesser og er forskjellige i ferdighetsnivå.

Vi hadde en runde med to elever vi er bare måttet ta de ut i gangen, og så satt vi der “nå kan dere, hvordan skal vi følge opp det her?”, og de var ikke interessert i å prate, og “ok, men da sitter vi her da”, altså tester litt staheten min (...). Jeg tror vi satt der i en halv time før de begynte å skjønne at de kommer ikke noen vei med å bare sitte der, vi må faktisk prøve å løse opp i det (...). Jeg har kanskje vært enda tøffere på å tenke at de må finne ut av det, jeg kan ikke finne det ut for dem (...). Det har jeg tenkt på at når det oppstår konflikter, det burde vi få inn [i sesongkontrakten], hva gjør man når det oppstår konflikter i laget? Det kunne, kanskje det er en av progresjonen inn mot tiende, kanskje enn om det burde vært inne i niende, jeg vet ikke enda, men at det hadde vært en form for progresjon. Også at de

må reflektere litt over det og prate sammen om det i lagene for det er jo vi vet jo kommer og da er det kanskje greit at de har diskutert litt på forhånd. (Samtale med kritisk venn, 15.01.21)

Kroppsøvlingslæreren reflekterer rundt hvilken lærerrolle han ønsker å innta når det oppstår konflikter innad i lagene, og hvordan han skal bidra eller avstå fra å løse konflikten med elevene. Konflikter er en del av prosessen elevene må igjennom når de samarbeider. Han mener sesongkontrakten kan brukes mer aktivt, og at konflikthåndtering bør være et eget punkt for elevene. Han er usikker på om han vil ha konflikthåndtering på sesongkontrakten som en progresjon på tiende trinn, eller om han skal ha den progresjonen allerede fra niende trinn.

Jeg synes det er gøy å spille i de samme lagene siden vi spiller sammen og øver på ting som vi ikke er så gode på og det gjør at vi spiller bedre. Vi har spilt i disse lagene i fjor også, så det er gøy å se hva vi har blitt bedre på og at vi kan fokusere på det vi skal lære fremfor å lære å spille sammen, også synes jeg at oppleggene vi lager selv har blitt bedre. (Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

Elevene opplever det tilfredsstillende å være på samme lag, over flere år. Sport Education legger opp til undervisning i en lengre tidsperiode, og det er kroppsøvlingslæreren som har avgjort at elevene skal være i samme lag over flere skoleår. Eleven mener kvaliteten i treningsøktene og opplegget de planlegger selv, har økt. Det at elevene kan være i samme lag over tid bidrar til at de kan videreutvikle spillet fra å øve på å spille sammen, til at de trener ferdigheter og mestrer spillet, i lagene.

Vi er dommer og sånt, men problemet er det at alle barna er ikke like gode til å ta beskjeder fra andre barn, fordi de ikke blir sett på som lærere da så det er lett å gjøre noe annet, ja og ikke ta gymtimen så seriøst fordi det er ingen som [lytter]. Jeg er jo trener, og jeg kan ikke gi anmerkning til noen som ikke gjør som jeg sier når vi skal ha en treningsøkt, men så da må jeg hente læreren, men så er læreren opptatt med noe annet da ja så da er det vanskelig. (Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

Elevene opplever at de ikke har en like tydelig stemme som kroppsøvlingslæreren har, når de skal være instruerende for medelevene sine i gruppen. Dette oppleves som frustrerende, spesielt siden kroppsøvlingslæreren ikke alltid er tilgjengelig for å veilede. Det kan være en fordel å ha en

forventningsavklaring i oppstarten av Sport Education hvert skoleår, for å tydeliggjøre ansvaret og presisere arbeidsoppgavene til elevene når de inntar roller som dommere, banemannskap og sekretariat. Denne forventningsavklaringen kan være et eget punkt på sesongkontrakten, som kan brukes aktivt som et verktøy i løpet av sesongen med Sport Education.

For eksempel se på laget vårt, hvor vi i starten var et av verste lagene, har vi jobba en god del med det, og helt på slutten der var vi et veldig mye bedre lag enn det vi hadde vært da, og et er jo fordi vi har trent og jobba sammen som et lag, og bli bedre på de tingene som vi ikke var gode på da. Det er en veldig fin ting da når vi har de samme personene i en så lang periode, så finner du ut av at “okei den personen er ikke god på det”, og “den kan det veldig godt” også kan man plassere hva man må trene på, det er en veldig bra ting med lagene og hvordan vi gjennomfører kroppsøvingstimene, syns jeg. (Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

Eleven sier at når de har hatt tid til å jobbe sammen i lag, og se hva de ulike lagkameratene er gode på også kan finne øvelser på hva de trenger å øve videre på for å forbedre seg enda mer. Denne læringsprosessen har foregått i et samarbeid innad på laget. Eleven er tilfreds med at de tar ansvar for kroppsøvingundervisningen selv, og hvordan de jobber sammen innad i laget.

Jeg tror det er mange som er usikre, eller de som ikke er så engasjerte er enten usikre, eller redd for sånn å bli klagd på hvis de gjør noe gærent, og at de er redd for å ta ballen for da “hvis jeg ikke tar den så skjer det ingenting”, og da er det liksom bare “da vinner jeg uansett”, når du da greier å bare gå for ballen så sier vi “bra jobba”, så har de kanskje mer lyst til å ta ballen igjen en annen gang. Det er liksom det å gi positiv tilbakemelding når de gjør noe bra, også når de ikke gjør det bra får man heller si hva man kan gjøre bedre istedenfor å si sånn “okei, det var dårlig”, da vil de jo ikke forbedre seg noe som helst. (Fokusgruppeintervju, 18.12.20)

Eleven mener at det er bedre å gi positive tilbakemeldinger til lagkameratene som forsøker å ta ballen i spill, enn å klage på at de ikke prøver, også komme med tips til forbedringer, og at det kan motivere til at de prøver igjen neste gang. Elevene ønsker at alle er delaktige uansett ferdighetsnivå. Lagspillerne viser forståelse for hverandre og anerkjenner ulikheter med seg selv og andre, og aksepterer at ikke alle er like gode ferdighetsmessig i volleyball.

Det er ikke dumt å kjøre en sesong med Sport Education, hvor man får et land og så får du på en måte de ressursene og de godene som de ulike landene har. Så da får du virkelig kjenne på og lære om hvordan konteksten, ressurser og rammefaktorer spiller inn på da. Er jo egentlig et knallbra tverrfaglig opplegg i samfunnsfag og kanskje til og med tatt inn i KRLE. (Samtale med kritisk venn, 20.08.20)

Fagfornyelsen legger opp til mer tverrfaglig arbeid, med nye tverrfaglige tema som gjelder for alle fagene i læreplanen. I denne beskrivelsen reflekterer læreren rundt hvordan han kan inkludere Sport Education i et tverrfaglig prosjekt, hvor hvert av lagene representerer et land, og har tilgang på de ressursene som er tilgjengelige i de spesifikke landene. Ved å trekke dette inn i som et tverrfaglig arbeid, påvirker det karakteristikken som definerer Sport Education, der man kan sette den pedagogiske modellen inn i andre kontekster, for å få et innblikk i autentiske sportsopplevelser i andre kulturer og land.

5.4 Oppsummering av resultater

Det er relevant å nevne Covid-19 pandemien under utfordringer knyttet til å implementere modellbasert praksis i kroppsøvfingsfaget, grunnet strenge restriksjoner og nedstenging av samfunn og skoler. Både kroppsøvfingslæreren og elevene erfarte utfordringer på bakgrunn av Covid-19. Kroppsøvfingslæreren erfarte på den ene siden viktigheten av å kunne omstille seg i en allerede hektisk skolehverdag, og gjøre om på planlagt kroppsøvfingsundervisning. Elevene erfarte at kroppsøvfingsundervisningen flere ganger ble endret og avbrutt, som førte til frustrasjon for flere av elevene. I løpet av skoleåret hadde elevene også perioder med hjemmeundervisning, hvor kroppsøvfingslæreren forsøkte å tilrettelegge for meningsfulle og autentiske læringssituasjoner for elevene. Til tross for pandemi uttrykker elevene at de er tilfreds med kroppsøvfingsundervisningen. Kroppsøvfingslæreren viser til hvordan implementering av en modellbasert praksis er omfattende i form av tid, planlegging og forarbeid knyttet til teori om de ulike pedagogiske modellene.

Elevsentrert undervisningstilnærming er essensielt for en modellbasert undervisningspraksis. Flere av funnene viser til at kroppsøvfingslæreren gir elevene mer ansvar og tillit i kroppsøvfingsundervisningen enn tidligere, hvilket kjennetegnes en elevsentrert undervisningstilnærming. Han viser til at han som kroppsøvfingslærer må tørre å slippe taket i det komfortable, med å utfordre egen lærerrolle, og inkludere elevene i større del av

kroppsøvingundervisningen. Elevene uttrykker at de er tilfreds med en elevsentrert undervisningstilnærming, der kroppsøvingslæreren er mer veiledende enn instruerende, og hjelper dem på veien mot selvstendighet og å ta ansvar for seg selv og medelever. På den andre siden uttrykte elevene at de opplevde kroppsøvingslærerens observerende lærerrolle til tider som mer fraværende enn observerende.

Kroppsøvingslæreren mer en modellbasert undervisningspraksis bidrar til dypere læring for elevene, basert på meningsfull, relevant og autentiske læringssituasjoner. Han mener det er relevant for at elevene skal kunne arbeide mot formålet til faget, livslang bevegelsesglede. I en modellbasert praksis blir elevene presentert for et bredt og variert utvalg av bevegelsesaktiviteter, som fører til at de får testet ut ulike aktiviteter, og kan finne en aktivitet som kan motivere dem til å være i fysisk aktivitet etter endt skolegang, ifølge kroppsøvingslæreren. Kroppsøvingslæreren mener det er viktig med autentiske situasjoner i kroppsøvingundervisningen, slik at elevene kan se sammenhenger mellom situasjoner, og kan bruke tidligere erfaringer i ukjente omgivelser. Han knytter også dybdelæringsbegrepet opp mot samarbeid, veiledning og inkludering, fremfor å fokusere på ferdighetsaspektet. Elevene har positive erfaringer knyttet til den pedagogiske modellen Sport Education. De uttrykker at det er motiverende og givende å arbeide sammen i et lag, mot et felles mål, og at de erfarer mye læring i å tilpasse seg medelever og lagkamerater.

6 Diskusjon

I denne masteroppgaven har vi undersøkt en kroppsøvingslærer og hans elever sine erfaringer med modellbasert undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget. I diskusjonskapittelet ønsker vi å belyse resultatene opp mot det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Diskusjonskapittelet er strukturert ved at vi først drøfter utfordringene i datamaterialet opp mot utfordringene i kroppsøvingsfaget, modellbasert praksis generelt, implementering av modellbasert praksis og Covid-19 pandemien. Deretter belyser vi funn fra elevsentrert undervisning og lærerrollen opp mot Fagfornyelsen og overordnet del, læringsutbyttet fra modellene og hvordan modellbasert praksis kan bidra til økt dybdelæring i kroppsøvingsfaget.

6.1 utfordringer med modellbasert praksis

Underveis i arbeidet med implementering av modellbasert praksis, vil det være naturlig å tenke at det vil dukke opp utfordringer, hvilket er intet unntak for funnene i vår masteroppgave. Det som dog er særegent for vår masteroppgave, og funnene våre, er at datamaterialet er innhentet i løpet av skoleåret 2020/2021. Skoleåret var preget av at Covid-19 pandemien, som påvirket samfunnet og skolen. Skolehverdagen var generelt påvirket av restriksjoner og usikkerhet blant lærer og elever. Covid-19 restriksjonene påvirket kroppsøvingsfaget ved å dele klassen inn i mindre kohorter, nedstengt svømmehall, begrense muligheter til bruk av garderober i idrettshall, som også påvirket aktivitetsnivået basert på at elevene ikke fikk mulighet til å skifte og dusje. Det var i løpet av skoleåret hyppige endringer i hvilke restriksjoner som var gjeldende.

Funnene våre viser at både elevene og læreren erfarte at det var utfordrende å forholde seg til restriksjonene og de ulike nivåene skolen ble delt inn i, med tanke på planlagt undervisning og gjennomføring. Elevene erfarte flere ganger at undervisningen ble avbrutt og undervisningsplaner ble endret i form av tilpasninger til kohorter og hjemmeundervisning. Kroppsøvingslæreren forsøkte å kombinere undervisning mellom en kohort fysisk på skolen, og en kohort på Teams på telefonen samtidig. På bakgrunn av dette måtte han gjøre endringer på undervisningen og tilpasse den undervisningssituasjonen, som kunne føre til at han gjennomførte undervisning han ikke nødvendigvis ikke var forberedt på. Kroppsøvingslæreren erfarte at Covid-19 restriksjonene førte til at det nærmest ble umulig å gjennomføre planlagt kroppsøvingsundervisning. I perioder med hjemmeundervisning forsøkte han å tilrettelegge for autentiske læringsopplevelser, og hadde fokus

på å lære elevene å løse realistiske utfordringer, med Outdoor Education og orientering som utgangspunkt. Elevene erfarte på den andre siden at hjemmeundervisningen var umotiverende med mange distraksjoner, og at det var lettere å skulke undervisningen når læreren ikke fysisk var til stede, men de uttrykte også forståelse for at det var utfordrende for læreren. Basert på disse erfaringene, blir det tydeliggjort hvor viktig det er å være trygg på de ulike pedagogiske modellene man har planlagt for igjennom skoleåret. Endringene av restriksjoner førte til at kroppsøvlingslæreren måtte omstille seg, og endre kroppsøvlingsundervisningen på kort varsel, som førte til at han opplevde seg mindre rustet til å møte uforutsatte situasjoner i kroppsøvlingsundervisningen. Det kan ha vært en årsak til at kroppsøvlingslæreren følte seg mindre forberedt til kroppsøvlingsundervisningen med enkelte av de pedagogiske modellene, basert på at han ikke hadde tilstrekkelig med tid til å forberede undervisningsopplegget og sette seg godt nok inn i innholdet av pedagogisk modell. Hordvik viser til liknende erfaring i sitt selvstudium, hvor det var utfordringer knyttet til relasjonen mellom undervisning og læring igjennom en pedagogisk modell læreren ikke hadde kjennskap til fra tidligere (Hordvik, MacPhail & Ronglan, 2017, s. 239).

Casey (2014, s. 24) mener at en implementering av modellbasert praksis krever mer innsats og tid til planlegging, og at det er vanskelig å innlære en ny pedagogisk modell. Det er flere utfordringer knyttet til implementering av modellbasert praksis, utover tid og planlegging. I arbeidet med pedagogiske modeller vil man kunne møte på motgang, men samtidig få erfaringer som gir motivasjon og opplevelse av mestring av ny undervisningspraksis i kroppsøvlingsfaget. Våre funn viser til at kroppsøvlingslæreren ikke vil anbefale andre kroppsøvlingslærere å starte rett på en tre-årig modellbasert praksis. Han mener man bør ta utgangspunkt i en enkelt pedagogisk modell man har sansen for, og senere bygge på med flere pedagogiske modeller etter hvert som man opplever mestring. For utenom utfordringer knyttet til Covid-19, erfarte ikke kroppsøvlingslæreren andre markante utfordringer knyttet til implementering av modellbasert praksis, men erfaringene var hovedsakelig av positive og motiverende opplevelser. Dette kan skyldes kroppsøvlingslæreren motivasjon, interesse og tidligere erfaring med modellbasert praksis i kroppsøving⁸. I Fons masteroppgave (2020, s. 61) mener han at det er omfattende å implementere en modellbasert praksis. Det krever mye arbeid å planlegge og sette seg inn i alle de forskjellige pedagogiske modellene, men han har erfart det som nyttig og meningsfullt sett i lys av læringen i kroppsøvlingsfaget. Fletcher og Ovens (2002, s. 918) underbygger våre funn, hvorpå de hevder at

⁸ Se masteroppgaven til Fon (2020) for mer utfyllende om hans erfaringer med implementering av modellbasert praksis.

man bør implementere en modellbasert undervisningspraksis gradvis. På den andre siden viser Casey (2014, s. 19) til at en modellbasert praksis vil føre til dypere og bredere læring enn hva en enkelt pedagogisk modell ville gjort alene. De ulike pedagogiske modellene tar ofte utgangspunkt i ulike temaer, og gir forslag til hvordan kroppsøvningsundervisningen kan struktureres⁹. En modellbasert praksis vil derfor kunne bidra til dybde og variasjon av bevegelsesaktiviteter.

Casey og MacPhail (2018, s. 308) understreker at implementering av en enkelt pedagogisk modell også er komplekst. Til denne delen av diskusjonen har vi valgt å ta utgangspunkt i den pedagogiske modellen Sport Education av to grunner: a) det er ifølge Kirk den modellen som er best utviklet og forsket mye på, og b) det er modellen som går igjen flest ganger i våre funn, både av kroppsøvingslærer og elever. En implementering av modellbasert praksis, og enkelt modell, er tidkrevende i form av planlegging. Sport Education er også tidkrevende å gjennomføre basert på at modellen ønsker å gi elevene en autentisk opplevelse av en idrettsesong. Kroppsøvingslæreren har planlagt Sport Education med utgangspunkt i volleyball, for en periode på ni uker¹⁰, men det er ikke uvanlig at den kan vare opptil 14 uker. Våre funn viser til at elevene erfarer utfordringer knyttet til det å være i samme lag over tre år, bestemt av kroppsøvingslæreren, i tillegg til rammefaktorene for kroppsøvningsundervisningen. Det å være i samme lag over en treårsperiode kan føre til at elevene får mulighet til å utvikle seg sosialt innad i lagene og bli tryggere på hverandre. Funnene viser også til at samholdet i lagene er utfordrende, og at det er varierende hvor delaktige alle på laget er, og hvor aktive elevene er når de inntar rollene som dommer, banemannskap og sekretariat. I casestudiet fra Korea (Kim et al., 2006, s. 368) erfarer kroppsøvingslæreren lignende funn, hvor elevene kranglet eller samarbeidet i liten grad dersom det oppstod uenigheter, kontroversielle hendelser eller konflikter. På den andre siden kan det å være i samme lag over flere år, føre til at spillesekvensen blir bedre fordi elevene blir kjent med hverandres styrker og svakheter. Det tvinger også elevene til å måtte samarbeide og løse konflikter som oppstår underveis. Rammefaktorene for kroppsøvningsundervisningen kan gjøre det utfordrende å holde engasjementet til elevene oppe, basert på at de er presset på tiden de har til rådighet i idrettshallen. Dette gjør det utfordrende for trenerne i de ulike lagene, fordi det tar tid å forklare og vise øvelser de skal trene på, og derfor ikke sitter igjen med mye tid til å faktisk trene på øvelsen.

⁹ Se kapittel 3.3.3. for en mer detaljert beskrivelse av modellbasert praksis.

¹⁰ Se vedlegg 1 for årsplan.

Til slutt er det verdt å nevne hybridisering som alternativ til implementering av modellbasert praksis, og hvilke utfordringer som kan oppstå i en hybridisering av ulike pedagogiske modeller. García-Castejón et al (2021, s. 18) mener at til tross for at lærere erfarer utfordringer og vanskeligheter knyttet til hybridisering, sitter de også igjen med positive og innovative erfaringer knyttet til organiseringen og strukturen i undervisningen. Tidligere har vi trukket frem både teori og funn som viser til at det er utfordringer knyttet til implementering av en modellbasert praksis, og implementering av enkeltmodeller. Våre funn viser at læreren erfarte det som en naturlig hybridisering av TPSR-modellen og Outdoor Education. Utfordringene knyttet til en hybridisering av ulike modeller kan variere og påvirkes av hvilke pedagogiske modeller man forsøker å hybridisere. Kroppsøvlingslæreren beskriver at innholdet i Outdoor Education handler om en autentisk opplevelse i naturen, hvilket gjør at elevene også må være aktivt deltakende i undervisningen og får både ansvar og tillit fra læreren, som er essensen i TPSR-modellen. En hybridisering av pedagogiske modeller krever at man har tilstrekkelig med kunnskap om de ulike modellene man tar utgangspunkt i, og at man basert på det trekker frem det beste i de ulike modellene.

6.2 Erfaringer rundt elevsentrert undervisning og lærerrollen

Casey (2016, s. 55) mener at den essensielle lærerrollen i en modellbasert praksis er veiledende, kontra instruerende. Ettersom en modellbasert undervisningstilnærming tar utgangspunkt i en elevsentrert undervisning, som fører til at kravene til lærerrollen endres fra instruerende undervisning igjennom et multiaktivitetsprinsipp. De ulike pedagogiske modellene har ulike føringer på hvordan lærerrollen skal være (Hordvik & Aaring, 2021, s. 196). Funnene viser at kroppsøvlingslæreren ønsker å innta en veiledende lærerrolle, istedenfor å være instruerende. Kroppsøvlingslæreren begrunner det med at hvem som helst kan innta en instruerende rolle, men at han som kroppsøvlingslærer heller ønsker å tilrettelegge for veiledning. Det kan tilrettelegges for veiledning ved å utfordre elevene kognitivt, og spille videre på hva elevene tenker og mener, istedenfor å gi dem konkrete fasitsvar som elevene i noen tilfeller kan foretrekke. Det innebærer også å kunne gi konkrete forslag til elevene dersom de står helt fast. Fon (2020, s. 59) viser til liknende funn i sin masteroppgave, hvor han mener at arbeidet med lærerrollen må være bevisst og er et kontinuerlig arbeid. Videre viser Fon (2020, s. 59) til at mange elever liker en undervisningspraksis, hvor læreren inntar en instruerende rolle. I våre funn forteller elevene en

annen historie, nemlig at de liker at kroppsøvlingslæreren inntar en veiledende lærerrolle, og heller hjelper dem til å bli selvstendige. Dette kan forstås ved at kroppsøvlingslæreren har blitt tryggere i en veiledende lærerrolle basert på erfaringer og egen utvikling av sin undervisningspraksis. Underveis i kroppsøvlingsundervisningen med Sport Education blir lærerrollen endret til fra en mer veiledende i oppstartsfasen, til mer observerende i treningsperioden til elevene. Ved å innta en observerende lærerrolle, hvor kroppsøvlingslæreren kan observere, delta og erfare elevenes handlinger i en gitt kontekst, hevder Fon (2020, s. 58-59) at han får mulighet til å reflektere over erfaringene og læringsutbyttet til elevene. Basert på det får han mulighet til å videreutvikle undervisningspraksisen sin. I oppstarten av Sport Education er det hensiktsmessig å innta en veiledende lærerrolle for å kunne bidra til å gi elevene et repertoar av øvelser innenfor volleyball, som elevene kan bruke i treningsperioden, hvor de er mer selvstendige. Elevene på den andre siden erfarer at kroppsøvlingslæreren observerende lærerrolle er mer fraværende, og at han tilbringer mye tid på pc-en oppe på tribunen. Elevene sier og at kroppsøvlingslæreren allikevel får med seg situasjoner som oppstår i kroppsøvlingsundervisningen, men de uttrykker og et ønske om at han var mer delaktig i spill- og kampsituasjoner. På den andre siden erfarer elevene at istedenfor at kroppsøvlingslæreren hjelper dem direkte, bidrar han til selvstendighet og at elevene skal hjelpe seg selv og hverandre. En av fordelene med en observerende lærerrolle, kan være at det bidrar til økt selvstendighet for elevene, og at de skal trene på å ordne opp i konflikter og andre situasjoner som kan oppstå underveis i kroppsøvlingsundervisningen, uten at kroppsøvlingslæreren må inkluderes. I løpet av sesongen med Sport Education oppsto det en konflikt mellom to elever innad i et lag¹¹. Det kan være utfordrende for kroppsøvlingslærer å forholde seg til en veiledende og tilretteleggende lærerrolle, når det oppstår konflikt og uenigheter innad i lagene. Kim et al (2006, s. 370) mener det er viktig at kroppsøvlingslæreren har selvtilit nok til å tørre og involvere seg i en mindre grad, for å opprettholde en elevsentrert undervisningspraksis, hvor lærerrollen fortsatt er veiledende, tilretteleggende og støttende for elevene. Derfor kan det være gunstig å ha "konflikt" som tema på sesongkontrakten, for å på den ene siden forberede elevene på konflikter som kan oppstå når man er lagspillere, og hvordan man skal håndtere det. På den andre siden er det nyttig for at kroppsøvlingslæreren må reflektere over egen lærerrolle i forkant, og hvordan han eller hun ønsker å håndtere situasjonene. Corbin (2002, s. 188-191) understreker viktigheten av at kroppsøvlingslærere implementerer nyere forskning og kunnskap, slik at de kan bidra til at kroppsøvlingsfaget utvikler seg i riktig retning. Kroppsøvlingslæreren implementerer nyere forskning og tilegner seg ny kunnskap blant annet igjennom implementering av en modellbasert praksis.

¹¹ Se kapittel 5.3 for en mer utfyllende forklaring av konfliktsituasjonen.

Utover det viser funnene at kroppsøvingslæreren underveis med TPSR-modellen fikk en dypere forståelse for hva innholdet i modellen gikk ut på, og hvilken lærerrolle han burde innta.

Kroppsøvingslæreren mener at kravene til han som lærer i TPSR-modellen skiller seg fra de andre modellene¹². Han tolket det først slik at han skulle skyve ansvaret over på elevene, ved at de skulle bli drevne av seg selv, men at han underveis i arbeidet erfarte at modellens innhold handler mer om å gi elevene de verktøyene de trenger til å ta valg i ulike situasjoner. En veiledende lærerrolle skal drive elevene til å bli i stand til å ta valgene etter hvert, ikke at de nødvendigvis skal ta alle valgene selv fra start. TPSR-modellen har ifølge Wuest (1999) som formål å hjelpe elevene til å ta mer ansvar i undervisningen ved å gi elevene mulighet til å gjøre oppgaver mer selvstendig, og å gjøre elevene mer selvstendige i form av at de tar ansvar for seg selv og andre, fullføre forpliktelser og bry seg om sine medelever. Balansegangen mellom en mer elevsentrert undervisning og erfaringer fra tidligere didaktisk tilnærming, kan ifølge Casey og MacPhail (2018, s. 308) oppleves som motstridende. Dette bekreftes av kroppsøvingslæreren ved at han erfarer at han må hjelpe elevene til å speile seg selv igjennom modellering og refleksjoner, og at han må skape et rom hvor elevene kan feile, uten at han selv sitter igjen med en følelse av skuffelse.

Dewey hevder at konsekvensen av at elevene ikke har undervisning igjennom en elevsentrert tilnærming kan være at elevene blir mindre motivert og mister utforskningslysten (Dewey i Christensen, 2001, s. 55). For en kroppsøvingslærer innebærer overgangen til en elevsentrert undervisningstilnærming at man må tørre å slippe taket i det komfortable, og i større grad involvere elevene i kroppsøvingsundervisningen. Kroppsøvingslæreren anerkjenner at i en elevsentrert undervisningstilnærming får elevene mer ansvar og tillit, og de tar en mye større del i planlegging og gjennomføringen av undervisningen, særlig under modellen Sport Education. En bakside med elevsentrert undervisningspraksis kan være at elevene mister mye tid i kroppsøvingsundervisningen når de må ta ansvar for medelever, inkludere alle, og sørge for at alle elevene er til stede. Elevene opplever det som enkelt å skulke og la være å gjøre det de skal, når ikke læreren er til stede for å observere eller veilede. Det kan forklares ved at elevene ikke har utviklet evne til selvregulering og metakognisjon, og at det er lettere å unnlate å gjøre som de skal, ved å misbruke, eller ikke forstå det ansvaret og tilliten de får i en elevsentrert undervisningstilnærming. En annen årsak kan være at elevene trenger tid til å utvikle og forstå innholdet og hensikten med ansvaret og tilliten de får av kroppsøvingslæreren. Ansvarsforståelse må arbeides kontinuerlig med i

¹² Se kapittel 3.4.3 for en mer detaljert beskrivelse av TPSR-modellen.

kroppsøvingsundervisningen, og kan være påvirket av differanse i modenhet blant elevene. For kroppsøvingslæreren er det viktig at elevene skal bli selvstendige ved å få mye ansvar og tillit. Elevene på den andre siden opplever at de i aktiviteter som dans og turn blir mer overlatt til seg selv, med lite veiledning av kroppsøvingslæreren. Kroppsøvingslæreren erfarte at ved å spesifisere og tydeliggjøre ansvaret elevene har for seg selv og medelever i kroppsøvingsundervisningen, bidro det til å forsterke mangelen på mestring hos elevene med personlige utfordringer. Denne erfaringen belyser hvordan det å ansvarliggjøre elever med personlige utfordringer, kan virke imot sin hensikt. Dette kan være en negativ konsekvens med å tydeliggjøre ansvaret elevene har for seg selv og andre i en undervisningskontekst.

Hordvik og Aaring (2021, s. 193) hevder at en del av kritikken mot kroppsøving er rettet mot elevenes oppfatning av at faget er lite meningsfullt. En metode for å gi elevene en mer meningsfull opplevelse av kroppsøvingsfaget kan være å tilegne en mer utforskende tilnærming til utførelsen av undervisningen i faget. Dette kan gjøres ved en implementering av modellbasert praksis, eller med utgangspunkt i en eller flere av de pedagogiske modellene med en elevsentrert tilnærming og autentiske opplevelse som formål, slik som for eksempel TPSR-modellen og Outdoor Education. Å legge til rette for autentiske opplevelser innebærer blant annet at elevene møter meningsfulle, realistiske og utforskende problemstillinger, og lærer seg å løse disse med ansvar og tillit i kroppsøvingsundervisningen. Kroppsøvingslæreren viser til et autentisk undervisningsopplegg om livredning ute i naturen ved et vann, hvor han mener at det å både trene på livredning i svømmehall og en autentisk kontekst i naturen, kan være en transfer for kunnskap. Dette kan stimulere til dybdeløring for elevene, og oppleves som meningsfull læring, ettersom de får trent på livredning i en virkelighetsnær kontekst, som de også kan møte på fritiden. Underveis i arbeidet med Outdoor Education reflekterte kroppsøvingslæreren rundt formålet med modellen knyttet til livslang bevegelsesglede. Han mener erfaringene fra friluftslivundervisningen var noe elevene mest sannsynlig ville se tilbake på om noen år, og minnes som gode erfaringer. Når elever opplever mestring ved å ta egne valg, bidrar det til økt selvtillit i forsøk på å løse nye utfordringer. En konsekvens av det, hevder Metzler (2017, s. 264) kan være at elevene fortsetter med friluftslivsaktiviteter også etter endt skolegang. Dette støttes av kroppsøvingslærerens erfaringer hvor tidligere elever har tatt kontakt for å undersøke hvor de var på ulike turer, med et ønske om å reise tilbake, takket være gode erfaringer fra skolegangen. Kroppsøvingslæreren hevder at det er viktig å bruke tid på å forklare elevene hvorfor man gjør som man gjør når man er på tur, for at de skal få en dypere forståelse. I forkant av undervisning med Outdoor Education var han skeptisk til modellen og dens innhold. Han så ingen markante forskjeller fra tradisjonell friluftslivundervisning,

men var åpen for å gi modellen en sjanse. Dette kan være fordi friluftsliv allerede er godt integrert i kompetansemålene for kroppsøvingsfaget i en norsk kontekst. I løpet av undervisningen med Outdoor Education erfarer kroppsøvingslæreren at modellen tvinger han som lærer til å tenke og utvikle læringssituasjoner ute i et bredere spekter enn friluftsliv gir, og som skaper mer meningsfull undervisning for elevene. Kroppsøvingslæreren konkluderer med at elevene får erfaringer de ikke hadde fått, dersom det ikke var for modellens innhold.

Kroppsøvingsfaget er også kritisert for at innholdet i stor grad består av idrettsaktiviteter (Annerstedt, 2008, s. 313). En av årsakene til det er at kroppsøvingslærere foretrekker å undervise i idrettsaktiviteter basert på at de både er mer komfortable innenfor temaet, men også at det er lettere å planlegge og gjennomføre undervisning i idrettsaktivitet knyttet til de kompetansemålene, sammenlignet med andre kompetansemål (Corbin, 2002, s. 187). En konsekvens av dette hevder Corbin (2002, s. 188) er at faget er konstruert til å inneholde aktivitet, og at aktivitetsperspektivet blir verdsatt i undervisningen. Dette gjenspeiles også i våre funn hvor kroppsøvingslæreren mener at man må tørre å slippe taket i det komfortable, og gå utenfor komfortsonen med å inkludere elevene i kroppsøvingundervisningen og prosjektene de arbeider med. Kroppsøvingslæreren mener lærerrollen hans i stor grad går ut på å styre rammefaktorene, men at elevene skal få ansvar og tillit, slik alle de ulike modellene i forskningsprosjektet legger opp til i ulik grad. Kroppsøvingslæreren understreker at dette er positivt for elevene, men også han selv for videre utvikling som lærer i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingslæreren reflekterer også rundt valg av aktiviteter innenfor de ulike modellene han har planlagt for dette skoleåret. Han mener særlig Sport Education og TSCS-modellen er preget av konkurranse og idrettsaktiviteter, men at i Outdoor Education, Fitness and Wellness Education og TPSR-modellen heller kan legge opp til aktiviteter med mye utforskning og utprøving.

6.3 Modellbasert praksis og læring i kroppsøvingsfaget

Standal, Moen og Westlie (2020, s. 49) hevder at dybdelæring er forbeholdt teoretiske fag basert på at dybdelæring i stor grad handler om forståelse av begreper og begrepssystemer, og derfor har marginal relevans for kroppsøvingsfaget som vektlegger praktisk kunnskap.

Utdanningsdirektoratets (2019, s. 19) definisjon av dybdelæring vektlegger utvikling av kunnskap og forståelse av begreper, samt refleksjon over egen læring, og kunne bruke eksisterende kunnskap i kjente og ukjente situasjoner. Sett opp mot Utdanningsdirektoratets definisjon av

dybdelæringsbegrepet, kan Standal, Moen og Westlie (2020, s. 49) ha et poeng når de hevder at dybdelæringsbegrepet er forbeholdt teoretiske fag. Det er ingen presisering av hva dybdelæring innebærer i et praktisk fag, eller spesifikt rettet mot kroppsøvfingsfaget, men det betyr vel ikke at begrepet ikke er relevant for all læring i skolen? Dybdelæringsbegrepet innebærer også å kunne overføre kunnskap til nye situasjoner, alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19). For å få en fullverdig forståelse av dybdelæringsbegrepet må man også trekke inn metakognisjon og selvregulering. Metakognisjon omhandler evnen til å tenke over egen tenking og læring (NOU 2015: 8, s. 26), og selvregulering handler om elevene klarer å overvåke, planlegge og ha kontroll over egen læring (Riese, Hilt & Søreide, 2020). Sett fra en annen side, viser våre funn til at kroppsøvfingslæreren opplever en tydeligere kobling mellom dybdelæring og LK20, sammenlignet med LK06. Det kan omhandle at kroppsøvfingslæreren tar utgangspunkt i ulike aspekter av læring og har en problemløsende tilnærming til kroppsøvfingsundervisningen, eller at han knytter dybdelæringsbegrepet opp mot samarbeid, veiledning og inkludering fremfor å fokusere på ferdighetsaspektet.

Birch et al (2019, s. 13-29) hevder dybdelæringsbegrepet i en kroppsøvfingskontekst er upresist og lite avklart. På bakgrunn av det presenterer forskergruppen flere ulike muligheter for hvordan dybdelæring i kroppsøving i en norsk kontekst *kan* forstås (vår kursivering). Forskergruppen hevder at det er vesentlig å unngå for mye bredde i kroppsøvfingsfaget, dersom elevene skal oppnå dybdelæring. Dette kan være en av årsakene til at det ble innført kjerneelement for fagene i Fagfornyelsen, for å forhindre for mye bredde i fagene, men sikre at de viktigste elementene ble vektlagt. Kroppsøvfingslæreren hevder allikevel at Fagfornyelsen legger opp til et bredt spekter av aktiviteter i undervisningen, og mener at modellbasert praksis er aktuell med tanke på at man får mulighet til å vise elevene bredde, men at fokuset fortsatt er på læringen. En modellbasert praksis kan bidra til å bruke et mangfold av ulike bevegelsesaktiviteter for å oppnå ønsket læring for elevene. Kroppsøvfingslæreren sikrer mangfold av bevegelsesaktiviteter ved å variere utvalget av de pedagogiske modellene for skoleårene, og kombinere modeller med et større preg av idrett og konkurranse, som Sport Education og Teaching Sport Concepts and Skills, med modeller som tar utgangspunkt i andre bevegelsesaktiviteter, som Fitness and Wellness Education, Outdoor Education og Teaching Personal and Social Responsibility. En annen måte å knytte dybdelæring opp mot en kroppsøvfingskontekst kan være å ta utgangspunkt i dybdelærings ”transfer”, eller overføring av kunnskap, hvor elevene skal lære å anvende kunnskap i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. I en modellbasert praksis vil kombinasjonen av ulike pedagogiske modeller legge til rette for relevante erfaringer og autentiske læringssituasjoner i varierte

omgivelser. Dette kan føre til at elevene klarer å overføre kunnskapen til ulike situasjoner, som igjen stimulerer til dybdelæring i kroppsøvfingsfaget. I våre funn underbygger kroppsøvfingslæreren viktigheten av autentiske og relevante læringssituasjoner, som elevene kan møte utenfor skolen, og at dybdelæringens transfer bidrar til at elevene tar med seg kunnskapen videre i livet.

Birch et al (2019, s. 19) trekker begrepet physical literacy opp mot dybdelæring i kroppsøvfingsfaget, og mener at physical literacy er sammenlignbart med kroppsøvfingsfagets formål om livslang bevegelsesglede. Physical literacy er et vidt begrep som omhandler motivasjonen, selvtillit, fysisk kompetanse og kunnskap til å holde på med fysisk aktivitet ut livet på eget initiativ (Whitehead, 2010, s. 11). Det kan forstås som at fysisk aktivitet er overflatelæring, sammenlignet med at physical literacy er dybdelæring. For at elevene skal oppnå formålet med faget, livslang bevegelsesglede, kan det å ta utgangspunkt i physical literacy være et utgangspunkt for en målsetting hvor elevene skal bli physical literate. Det innebærer at elevene både er motivert, har selvtillit, fysisk kompetanse og kunnskap til å være fysisk aktive etter endt skolegang. Basert på dette hevder Whitehead at det bør stilles et ansvar overfor lærerne, etter som skolen er en arena der physical literacy kan utarbeides (2010, s. 160). Det innebærer blant annet å presentere elevene for ulike bevegelsesaktiviteter, slik at de kan finne en eller flere aktiviteter som bidrar til motivasjon til livslang bevegelsesglede. Kroppsøvfingslæreren viser til dette ved blant annet modellen Wellness and Fitness Education, der elevene får en grunnleggende innføring i treningslære, fysiologi og helse. Kroppsøvfingslæreren underbygger det Whitehead mener, om at skolen er en sentral læringsarena, og at kroppsøvfingslæreren må ta det ansvaret å presentere ulike bevegelsesaktiviteter for elevene, og gi dem den kunnskapen de trenger om ulike treningsformer. Det handler både om å gi dem kunnskapen om hvorfor fysisk aktivitet er viktig, men også gi dem en forståelse for hvordan de skal trene eller være i fysisk aktivitet, og opprettholde en fysisk aktiv livsstil.

Kroppsøvfingslæreren ønsker å bidra til at elevene kan utforske og får mulighet til å finne ut av hvilke aktiviteter de er tilfredse med, og hva som skal til for at de enkelte ønsker å være i aktivitet og bevegelse. Han mener modellbasert praksis er en god mulighet for elevene til å utforske nettopp disse problemstillingene, ved at de får mye ansvar og tillit.

En annen måte å se på dybdelæring i en kroppsøvfingskontekst kan være læring om, i og gjennom bevegelse (Birch et al, 2019, s. 27). Kroppsøvfingslæreren påstår at kroppsøvfingsfaget kan være det viktigste faget i skolen, basert på at det er det eneste faget som handler om kroppslig læring. Han hevder videre at det er viktig å fokusere på den kroppslige læringen, ettersom man ønsker å oppnå en livslang bevegelsesglede for elevene. Det er derfor viktig å prate med elevene om livslang

bevegelsesglede, og gi de en teoretisk forståelse i tillegg til praktisk kunnskap. Basert på kroppsøvlingslæringens argumentasjon for kroppslig læring som en viktig del for å oppnå livslang bevegelsesglede, kan man se på sammenhengen mellom physical literacy og læring om, i og gjennom bevegelse. Læring om, i og gjennom bevegelse kan være den nærmeste oversettingen av physical literacy i en norsk kroppsøvlingskontekst. Kroppsøvlingslæreren understreker at det burde vært mer forankret i skolen, og at all fysisk læring i skolen handler om physical literacy. Dette understrekes og av Birch et al (2019, s. 21) som argumenterer for at det kognitive innenfor physical literacy er sammenlignbart med kunnskap “om bevegelse”, og at ferdighetene er “i bevegelse”. “Motivasjon” er ikke direkte overførbart til “gjennom bevegelse”, men kunnskap om helsemessige fordeler kan være motivasjon til å være physical literate, eller motivere til livslang bevegelsesglede.

Culpan (2000, s. 20) hevder at læring i kroppsøvlingsfaget skjer gjennom bevegelsesaktiviteter gjennom iboende motivasjoner for spontanitet og glede for aktivitet, der dette fører til at elevene utvikler kunnskap i, gjennom og om aktivitet. Brown (2012, s. 29) underbygger Culpans teori og hevder at det skal vektlegges at elevene skal tilegne seg genuin meningsfull læring ved å både trene på grunnleggende fysisk-motoriske egenskaper og alternative bevegelsesaktiviteter.

I samtale med kritisk venn reflekterer kroppsøvlingslæreren over hva som er læring i kroppsøvlingsfaget i. Han hevder at læring i kroppsøving handler om meningsutvekslinger og at elevene bygger på hverandres erfaringer for å få til et felles resultat. Videre mener han at kroppslig læring handler om mer enn å bare svette, men at man må bruke både kroppen og hodet i prosessen. Fon i sin masteroppgave (2020, s. 58) viser til at elevene gjennom en modellbasert praksis har fått mer ansvar og tillit til å utforske gjennom læring i bevegelse. Brown (2012, s. 29) underbygger at kroppslig læring og bevegelse skal erfares gjennom sansene ved undervisning i kroppsøvlingsfaget. Kroppsøvlingslæreren viser til egne erfaringer de siste åtte årene, hvor han opplever at elevene sitt fysisk-motorisk nivå viser negative utviklingstrekk, der tidligere undervisning hos elevene ikke har vært lagt opp til at de skal lykkes kroppslig. Disse erfaringene kan knyttes til manglende kompetanse og utdanning blant kroppsøvlingslærere. Kroppsøvlingslæreren understreker også hvordan elevene bør undervises i en mer helhetlig sammenheng sammen med medelever, der både kropp og hodet skal være med på å skape ferdigheter og kunnskap i en holistisk setting. Dette begrunnes av kroppsøvlingslæreren ved at læring i kroppsøvlingsfaget skal oppnås gjennom det fysiske, og i tråd med demokratiske og sosiale prosesser gjennom medvirkning.

Kroppsøvlingslæreren sin filosofi samsvarer med det Dewey (1938, s. 40) hevder, at ved å benytte seg av varierte omgivelser i fysiske og sosiale settinger, så skal det føre til at elevene opparbeider seg erfaringer som bidrar til utvikling av seg selv.

6.4 Modellbasert praksis som mulig løsningsforslag

I dette delkapitlet ønsker vi å diskutere en modellbasert undervisningspraksis som mulig løsningsforslag til Kirks (2010; 2013) tre fremtidsscenarioer for kroppsøvningsfaget¹³. Vi kontekstualiserer det i en norsk kroppsøvningskontekst ved å ta utgangspunkt i Hordvik og Aaring (2021) hvor de presenterer modellbasert praksis som et mulig løsningsforslag til Fagfornyelsen, og knytter det opp mot Vinje (2019) sine begrunnelser for formålet med kroppsøvningsfaget i dagens samfunn i en norsk kontekst.

Kirks kritikk er rettet mot at faget fremdeles tar utgangspunkt i et multiaktivitetsprinsipp, som fører til at elevene ikke får tilstrekkelig med muligheter til å utforske i egne interesser og ferdigheter i kroppsøvningsfaget (2020, s. 1). Videre argumenterer han for at mye av læringen i kroppsøvningsfaget er dominert av overflatelæring, som en konsekvens av undervisning igjennom en multiaktivitetsmodell. Med dette som bakgrunn presenterer Kirk id², ideen om ideen for kroppsøvningsfaget. Id² for kroppsøvningsfaget utover troen, verdiene og ambisjonene til kroppsøvningsfaget, handler om undervisningspraksisen og konseptet for kroppsøvningsfaget. I det andre fremtidsscenarioet, mener Kirk at kroppsøvningsfaget må igjennom en radikal reform, og bevege seg vekk fra å være idrettsfokusert (2010, s. 126). Modellbasert praksis blir presentert som mulig løsningsforslag til en drastisk endring (Kirk, 2010; Kirk, 2013; Casey, 2014; Hordvik & Aaring, 2021). Med Fagfornyelsen og ny læreplan i kroppsøvningsfaget foreslo Utdanningsdirektoratet å gjøre kroppsøvningsfaget til et mindre idrettsrettetfag, ved å vektlegge ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving (2018, s. 2). På den andre siden presiserte Kunnskapsdepartementet at idrettsperspektivet likevel skulle ivaretas (i Birch et al, 2019, s. 17). En begrunnelse for at kroppsøvningsfaget fortsatt skal ivareta idrettsperspektivet, kan være at i underkant av 90% av elevene i en undersøkelse oppgir at de liker kroppsøvningsfaget (Borgen et al., 2017, s. 23) Samtidig viser samme undersøkelse til at elevene opplever lite variasjon i undervisningspraksisen i faget. En årsak til lite variasjon i kroppsøvningsfaget kan være at det ofte er mer lettvent for kroppsøvningslærere å planlegge kroppsøvningsundervisning basert på tradisjonelle idrettsaktiviteter. Kroppsøvningslæreren, i samtalen med kritisk venn, hevder at noen kroppsøvningslærere velger å fortsette med lik undervisningspraksis ettersom det oppfattes som lettvent, og det gis for utydelig krav for kroppsøvningslæreren. Dette understrekes av Corbin (2012, s. 187), som mener en årsak til det kan være at kroppsøvningslærere er mer komfortable i

¹³ Se kapittel 3.3.2 for utdypende gjennomgang av de tre fremtidsscenarioene Kirk presenterer.

undervisningssituasjoner med idrettsaktiviteter. En annen årsak hevder han kan være at kroppsøvfingsfaget er konstruert og tilrettelagt for fysisk aktivitet (2012, s. 188).

For å ivareta idrettsperspektivet i kroppsøving blir modellen Sport Education nevnt som den beste modellen til å erstatte tradisjonell kroppsøvfingsundervisning med idrettsfokus (Kirk, 2013). På den ene siden kan man argumentere for at Sport Education er den beste erstatteren for tradisjonell idrettsaktivitet, basert på at modellen er godt forankret i forskning, og både elever og lærere har positive erfaringer knyttet til implementering av modellen (Kirk, 2010; Kirk, 2013; Kim et al, 2006; Hordvik, MacPhail & Ronglan, 2017; Siedentop, 1998; Fon, 2020). På den andre siden er det en modell som er tidkrevende i form av antall undervisningstimer som går med i løpet av en sesong. Dette kan allikevel forsvares ved at en sesong med Sport Education kun består av 5,5% av elevenes tid på skolen ifølge kroppsøvfingslæreren. Kroppsøvfingslæreren understreker at den pedagogiske modellen legger opp til dypere og bredere læringsutbytte for elevene, hvor samarbeid, inkludering og konflikthåndtering blir vektlagt mer enn det å utvikle taktiske og tekniske ferdigheter i volleyball. For elevene innebærer det et større fokus på samarbeid og samhandling med medelever i form av ansvar og tillit i arbeidet mot selvstendighet, igjennom en elevsentrert undervisningstilnærming. Kroppsøvfingslæreren mener det er kreativiteten som setter begrensninger for gjennomføringen av den pedagogiske modellen Sport Education. Det er mulig å koble Sport Education inn i et tverrfaglig prosjekt, hvor det er mulig å trekke inn elementer fra andre fag som kan påvirke rammefaktorer, planleggingen og strukturen, for å gjøre opplevelsen av Sport Education trolig enda mer autentisk, enn modellen er i utgangspunktet. Dette er aktuelt i forhold til Fagfornyelsen, som understreker at tverrfaglighet handler om at elevene oppnår forståelse og ser sammenheng på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Casey (2016, s. 57) hevder at det er visse konseptuelle og pedagogiske krav som må ivaretas innenfor de ulike pedagogiske modellene, for at de ikke formålet endres, men at modellene på den andre siden kan tolkes og brukes på forskjellige måter, slik som i et tverrfaglig prosjekt.

Kirk (2010, s. 125) hevder det er liten vilje til atferdsendring blant skoler og lærere for å endre praksisen i kroppsøvfingsfaget. En årsak til dette kan være at kroppsøvfingslærere mangler kunnskap om hvordan de kan endre undervisningspraksisen. Både Kirk (2013) og Hordvik og Aaring (2021) hevder at en modellbasert praksis er et godt løsningsforslag basert på de tre fremtidsscenarioene Kirk (2010) presenterer. Hordvik og Aaring (2021, s. 197) mener en implementering av modellbasert praksis kan ses på som en spesifikk visjon for fag- og profesjonsutvikling. Med det til grunn mener de at modellbasert praksis er på et annet nivå, og ikke handler direkte om undervisning

eller vurdering av elever, men at kroppsøvingslærere igjennom modellbasert praksis oppfordres til å prøve, justere og øve på å undervise gjennom ulike pedagogiske modeller. For at kroppsøvingslærere skal kunne bidra til å endre undervisningspraksisen i faget, er det nødvendig at utdanningen legger opp til et høyere kunnskapsnivå, slik at kroppsøvingslæreren sitter igjen med relevant og nødvendig kunnskap om ulike undervisningspraksiser.

Hordvik og Aaring (2021, s. 216) mener en måte å løse kunnskapsnivået blant kroppsøvingslærere, på er at utdanningsinstitusjonene og kroppsøvingslærere må ha et tydeligere samarbeid, hvor institusjonene ikke isoleres. En måte å løse denne problemstillingen kan være å snu om på lærerutdanningen, slik Vinje, Skrede og Vinje foreslår (2019, s. 182). Forskergruppen viser til at den nye 5-årige grunnskolelærerutdanningen har gjennomsnittlig 11 dager i praksis hvert semester, og resten av tiden er på høgskolen/universitetet og har både teoretiske og praktiske økter. Ved å snu (kroppsøvings)lærerutdanningen på hodet, argumenterer de for at lærerstudentene burde tilbringe majoriteten av studietiden ute i praksis ute på skolene, med elever, sammenlignet med slik utdanningen er lagt opp til i dag. Med det mener de at praksislærer, eller skolebasert lærerutdanner, burde bli mer delaktige i utdanningen (2019, s. 174). Forskergruppen sammenligner “det å trene på å bli en god kroppsøvingslærer uten elever, er det samme som å trene på å bli god i fotball uten ball” (s. 186). Et argument for en slik gjennomførelse av lærerutdanningen er at lærerstudentene vil kunne få daglig trening i de tre viktigste kompetansene for en lærer: relasjons-, klasseledelses- og fagdidaktisk kompetanse (s. 183). Både Kirk (2010, s. 125) og Corbin (2002, s. 191) hevder at lærerutdanningen ikke tilrettelegger for et høyere kunnskapsnivå blant kroppsøvingslærere. For at det skal være hensiktsmessig å følge utdanningsmodellen Vinje, Skrede og Vinje (2019) presenterer, må høgskolene og universitetene være enda tydeligere i vektleggingen av teorien og forskningen som blir presentert og dens relevans. En svakhet ved modellen forskergruppen presenterer, kan være at lærerstudentene møter på praksissituasjoner uten nødvendig kunnskap, og at modellen derfor ikke baserer seg på tilstrekkelig teoretisk tyngde (2019, s. 185). En annen begrensning ved modellen ifølge forskergruppen kan være at lærerstudentenes motoriske og idrettslige ferdigheter er mangelfulle i møte med elevene. En utfordring ved å snu om på lærerutdanningen med tanke på implementering av en modellbasert praksis, kan være at det i en norsk kroppsøvingskontekst er lite forsket på, og relativt nytt fenomen blant kroppsøvingslærere i skolene. På den andre siden hevder Vinje, Skrede og Vinje (2019, s. 185) at ved å snu om på utdanningen, vil lærerutdanner ved høgskole og universitet kunne bidra spesielt når det gjelder nyere forskning og dens relevans for undervisningsvirksomhet- og forståelse, i tillegg til den daglige treningen lærerstudentene får i en praksisorientert hverdag. Dette tydeliggjør høgskolene og

universitetenes ansvar for å introdusere lærerstudentene for ny og relevant forskning, også knyttet til ulike undervisningspraksiser. Corbin (2002, s 191) understreker viktigheten av at kroppsøvingslærere implementerer nyere forskning og tilegner seg kunnskap, for å sikre at kroppsøvingsfaget utvikler seg i riktig retning.

Vinje (2016, s. 12) viser til fire beskrivelser på hva formålet med faget kan være i dagens samfunn. Avslutningsvis i diskusjonen ønsker vi å trekke de beskrivelsene opp mot modellbasert praksis, for å undersøke om en modellbasert undervisningstilnærming responderer til formålet i faget i en norsk kontekst. Den første beskrivelsen går utpå å øke elevenes fysiske aktivitetsnivå, samt gi de kunnskap for å utvikle en sunn livsstil. I undervisning med den pedagogiske modellen Fitness and Wellness Education er essensen å fremme refleksjon og læring rundt viktigheten av å være fysisk aktiv (Fon et al., 2021, s. 95). Det innebærer å gjøre elevene bevisste og kritiske i forhold til aktivitetsvalg, men modellen vektlegger også et teoretisk perspektiv i større grad enn andre modeller. Kroppsøvingslæreren kan legge til rette for innhold i kroppsøvingsundervisningen som kan bidra til at elevene får relevant kunnskap til å utvikle en sunn livsstil. Whitehead (2010, s. 160) argumenterer for at skolen er en sentral læringsarena for å utvikle physical literate elever. Det innebærer at elevene får mulighet til å prøve ut og teste et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter, for å finne ut av hvilke aktiviteter som motiverer de enkelte elevene til livslang bevegelsesglede, dette støttes både av Whitehead (2010, s. 161), og kroppsøvingslæreren i våre funn. En modellbasert praksis vil kunne bidra til at elevene får undervisning igjennom et bredt og variert innhold av ulike bevegelsesaktiviteter, basert på sammensetting av ulike pedagogiske modeller og modellenes egenart. Med utgangspunkt i en elevsentrert undervisningstilnærming, slik modellbasert praksis, får også elevene mulighet til å utvikle seg ved å få mer ansvar og tillit i kroppsøvingsundervisningen. Forholdet mellom fysisk-motoriske ferdigheter gjennom et mangfold av varierte bevegelsesaktiviteter er gunstig ifølge Klafki, ettersom det er med på å utvikle allmenndannelsen av enkeltindividet (i Ommundsen, 2013, s. 155).

7 Konklusjon

Avslutningsvis i masteroppgaven vår presenterte vi en modellbasert undervisningspraksis som mulig løsningsforslag til revolusjonen Kirk (2010; 2013) snakker om. Modellbasert praksis kan være løsningen sett i lys av Vinjes (2019) fire beskrivelser av formålet med kroppsøvfingsfaget i en norsk kontekst i dagens samfunn. Basert på Utdanningsdirektoratets (2018) ønske om å gjøre kroppsøvfingsfaget mindre idrettsrettet i Fagfornyelsen, kan en modellbasert praksis både legge til rette for varierte bevegelsesaktiviteter, og bidra til å ivareta idrettsperspektivet. Flere forskere (Kirk, 2010; Hordvik & Aaring, 2021; Corbin 2002) hevder utdanningen ikke tilrettelegger for å utdanne kompetente kroppsøvfingslærere, og at det må et kunnskapsløft til for at flere kroppsøvfingslærere skal kunne implementere en modellbasert undervisningspraksis. Til det understreker Hordvik og Aaring (2021) at utdanningsinstitusjoner og kroppsøvfingslærere må ha et tydelig samarbeid, og Vinje, Skrede og Vinje (2019) presenterer en mulig løsning ved å snu lærerutdanningen på hodet.

Den nye læreplanen har færre kompetansemål, men har ikke, basert på kroppsøvfingslærerens mening, staket ut en ny kurs for faget. Revolusjonen som Kirk (2010) snakker om har ikke skjedd i en norsk kroppsøvfingskontekst. Til det er kompetansemålene a) for vage og upresise i formuleringen, b) for like kompetansemålene i den gamle læreplanen, og c) for utydelige i hva de krever av kroppsøvfingslæreren. Det betyr at kroppsøvfingsundervisningen i stor grad kan være som den alltid har vært. Vi har forsøkt å se hvordan implementering av en modellbasert undervisningspraksis som et løsningsforslag til den nye læreplanen i kroppsøving, og hvordan kroppsøvfingslærere kan endre sin undervisningspraksis. I en modellbasert undervisningspraksis får elevene mer ansvar og tillit, som legger til rette for at elevene skal kunne utforske sin egen læringsprosess og reflektere over læringserfaringene de møter. Resultatene viser at elevene oppfatter modellbasert praksis som meningsfullt og positivt. Kroppsøvfingslæreren inntar en mer observerende og veiledende lærerrolle, som gir større grad av muligheter til å observere og tilrettelegge for elevene i kroppsøvfingsundervisningen. Modellbasert praksis kan legge til rette for dypere læringsprosesser gjennom mer meningsfulle og autentiske lærings situasjoner, hvor elevene utvikler relevante ferdigheter og kunnskaper gjennom samhandling, elevveiledning og samarbeid. Sammensettingen av de ulike pedagogiske modellene vil kunne tilby elevene et varierende innhold i kroppsøvfingsundervisning, slik de i stor grad etterspør. Et varierende innhold i kroppsøvfingsundervisningen kan bidra til at elevene overfører kunnskap fra en lærings situasjon til en annen. I en modellbasert undervisningspraksis vil elevene kunne få teste ut et bredt utvalg av

bevegelsesaktiviteter, hvor de kan finne glede og motivasjon i aktiviteter. Dette kan igjen motivere til livslang bevegelsesglede og gjøre dem til physical literate individer.

Modellbasert praksis er relativt nytt i en norsk kroppsøvingssammenheng, og foreløpig forsket lite på. Forskningen i Norge består nå av en studie på høgskolenivå med lærerstudenter (Hordvik, MacPhail og Ronglan, 2017), masteroppgaven til Fon (2020) som tar utgangspunkt i både en lærers og elevs erfaring ved implementering av en modellbasert undervisningspraksis og vår masteroppgave med samme forskningsspørsmål. Både masteroppgaven til Fon (2020) og vår masteroppgave er del av et pågående treårig forskningsprosjekt. Resultatene i masteroppgaven tilsier at det er overvekt av positive erfaringer med å undervise gjennom modellbasert praksis i kroppsøvingssammenheng. Med bakgrunn i det anbefaler vi at flere kroppsøvingslærere forsker på erfaringer med å implementere en modellbasert undervisningspraksis i kroppsøvingssammenheng. Vi håper at vår masteroppgave kan bidra til at flere kroppsøvingslærere kan utfordre seg selv ved å utforske en eller flere pedagogiske modeller i sin undervisningspraksis i kroppsøvingssammenheng.

8 Referanser

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
<https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Armour, K., & Macdonald, D. (Red.). (2012). *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. Taylor & Francis Group.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=957563>
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, O., & Larsson, H. (2018). Developing the practising model in physical education: An expository outline focusing on movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 209–221.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371685>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T., & Skrede, J. (2019). Dybdeløring i kroppsøving: Utfordringer for kroppsøvingslæreren. I *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 13–29). Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, J. S., Gjørme, E. G., Hallås, B. O., Løndal, K., & Moen, K. M. (2017). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet»—Skolen endres – debatten uteblir. *Bedre skole*, 4, 21–27.
- Brandmo, C. (2014). Metakognisjon og selvregulert læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brown, T. D. (2013). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education ‘in’ movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21–37.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.716758>
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Casey, A. (2016). Models-based practice. I C. D. Ennis (Red.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (1. utgave, s. 54–67). 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>
- Christensen, B. (2001). Erfaring og tenking. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning—Klassiske tekster* (1. utgave, s. 53–66). Gyldendal Akademisk.

- Corbin, C. B. (2002). Physical Education As an Agent of Change. *Quest*, 54(3), 181–195.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491773>
- Culpan, I. (2000). Getting what you got: Harnessing the potential. *Journal of Physical Education New Zealand*, 33(2), 16. Social Science Premium Collection.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon & Schuster.
- Doolittle, S. A., Rukavina, P. B., Li, W., Manson, M., & Beale, A. (2016). Middle School Physical Education Teachers' Perspectives on Overweight Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 127–137. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0178>
- Fletcher, T., & Ovens, A. (2020). S-STEP in Physical Education Teacher Education. I J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir, & L. Thomas (Red.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (s. 899–931). Springer Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_30
- Fon, K. P. (2020). *Modeller-basert praksis i kroppsøving-Et selvstudium av praksis* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge].
<https://hdl.handle.net/11250/2765165>
- Fon, K. P., Aasland, O. E., Aasland, M., & Vinje, E. E. (2021). *Kroppsøving – øvelsesbank og undervisningsopplegg for hele ungdomstrinnet*. Læremiddelforlaget.
- García-Castejón, G., Camerino, O., Castañer, M., Manzano-Sánchez, D., Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Implementation of a Hybrid Educational Program between the Model of Personal and Social Responsibility (TPSR) and the Teaching Games for Understanding (TGFU) in Physical Education and Its Effects on Health: An Approach Based on Mixed Methods. *Children*, 8(7).
<https://doi.org/10.3390/children8070573>
- Gitlin, A., Peck, M., Aposhian, N., Hadley, S., & Porter, A. (2002). Looking Again at Insider Knowledge: A Relational Approach to Knowledge Production and Assessment. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 303–315.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053004003>
- Hagelia, M. (2021). Kjerneelementene – det virkelig nye i fagfornyelsen. *Bedre skole*, 2.
- Hastie, P., & Glotova, O. (2012). Analysing qualitative data. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport*. Taylor & Francis Group.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3. utgave). Human Kinetics.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Kim, J., Penney, D., Cho, M., & Choi, H. (2006). 'Not business as usual': Sport Education pedagogy in practice. *European Physical Education Review*, 12(3), 361–379.
<https://doi.org/10.1177/1356336X06071469>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kvikstad, I. (Red.). (2016). *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- LaBoskey, V. K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Red.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (s. 817–869). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3. utgave). Holcomb Hathaway, Incorporated.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills- a tactical games approach* (4. utgave). Human Kinetics.
- Norges offentlige utredninger. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nu201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving- et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155–166.
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61*. Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pathare, N., Piche, K., Nicosia, A., & Haskvitz, E. (2016). Physical Activity Levels of Non-overweight, Overweight, and Obese Children During Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 76–80.
<http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2014-0222>
- Riese, H., Hilt, L., & Søreide, G. E. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Norsk Tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/selvregulering-som-pedagogisk-formal-diskursive-fornyelser-i-fremtidens-skole/>

Siedentop, D. (1998). *What Is Sport Education and How Does It Work?* 69(4), 18–20.

Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (Red.). (2021). *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – Ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51.

<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

Stolz, S. A., & Thorburn, M. (2017). A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(3), 377–390.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1032923>

Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*, 3, 13–17.

Säljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04).

<https://www.udir.no/k106/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kjerneelementer- fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kroppsøving- oppsummering av innspill*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/kroppsoving--oppsummering-av-innspill/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05).

<https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er fagfornyelsen?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

- Vinje, E. E. (Red.). (2016). *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Skrede, J., & Vinje, I. (2019). Hvordan utdanne kroppsøvlingslæreren? Snu lærerutdanningen på hodet. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvlingslærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Whitehead, M. (Red.). (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur AB.
- Williams, J. F. (1964). *The Principles of Physical Education* (8. utgave). Saunders.
- Wuest, D. (1999). *Disciplining Students by Promoting Responsibility*.
<https://www.pecentral.org/climate/january99article.html>
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvlingslærer* (s. 190–207). Cappelen Damm Akademisk.

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Årsplan 2020/2021

Periode	Modell(er)	Kompetansemål	Aktiviteter / innhold
Uke 34-40	TPSR	<p>Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter</p> <p>Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter</p> <p>Planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom</p> <p>Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre</p> <p>Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Lek og taktiske spill2. Ballbasis3. Friidrett (to uker – avhengig av friidrettsdag):<ol style="list-style-type: none">a. Kulestøtb. Lengdec. Liten balld. 60 metere. 200 meterf. Terrengløpg. Høydehopp
Uke 42-51	Sport Education	<p>Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter</p> <p>Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter</p> <p>Planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom</p> <p>Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Volleyball – sesong:<ol style="list-style-type: none">a. Inndeling av lag, roller etc.b. Planlegge sesongoppkjøringc. Gjennomføre sesongoppkjøringd. Kampsesong – ligaoppsette. Oppkjøring til volleyballturneringf. Volleyballturnering

		Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger	<p>g. Avsluttende festlighet (?)</p> <p>2. Idrettsspesifikk basistrening:</p> <p>a. Spenst</p> <p>b. Styrke – eksplosiv</p> <p>c. Hurtighet</p> <p>d. Koordinasjon – øye-hånd</p> <p>e. Utholdenhet</p> <p>f. Balanse</p>
Uke 1 – 7		<ul style="list-style-type: none"> • Øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner • • Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter • • Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter <p>Planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom</p> <p>Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre</p> <p>Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger</p>	<p>1. Turn</p> <p>2. Dans</p> <p>3. Cheerleading</p> <p>a. Kombinasjon av turnelementer og dans</p>
Uke 9 – 12	TPSR / Fitness and	Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde	<p>Praktiske oppgaver knyttet til trening:</p> <p>- Praktisk-teoretisk økt, basert på muskelgrupper</p>

	Wellness Education	<p>Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre</p> <p>Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Praktisk-teoretisk økt, basert på treningsprinsipper - Praktisk-teoretisk økt, basert på fysisk-motoriske ferdigheter - Praktiske økter – fysisk-motoriske ferdigheter
Uke 14 - 17	Teaching Sport Concepts and Skills	<p>Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter</p> <p>Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter</p> <p>Planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom</p> <p>Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre</p> <p>Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger</p>	Innebandy
Uke 18 - 24	Outdoor Education / Adventurous Learning	<p>Forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen</p> <p>Forstå og gjennomføre livreddende førstehjelp</p> <p>Gjennomføre friluftsliv til ulike årstider, òg med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan ha å si for en selv og andre</p> <p>Vurdere risiko og trygghet ved ulike uteaktiviteter, forstå og gjennomføre spurløs og trygg ferdsel</p>	<p>1. Livredning:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. HLR b. Stabilt sideleie c. Protokoll d. Spjelking e. Frakt på land <p>2. Livredning i, på og ved vann:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Få noen på land – kaste, ro, svømme b. Livredningsprøve på vann

		<p>Forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke de til å orientere seg i kjente og ukjente miljø</p> <p>Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre</p> <p>Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger</p>	<ul style="list-style-type: none"> c. Kameratredning – kajakk/kano d. Veien fra drukning til redning e. Risiko og trygghet i naturferdsel ved, på og i vann <p>3. Friluftsliv:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Bekledning og oppakning b. Planlegging av friluftsliv c. Risiko og trygghet d. Lage mat e. Bygge «skjul» f. Finne varme g. Bygge stamp <p>4. Orientering:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Oppfriskning b. Stjerneorientering c. Ledelinjeorientering d. Orienteringsløp
--	--	---	--

Vedlegg 2: 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 kroppsøvingslærer 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 prosesser gjennomgår, og hvilke erfaringer gjør en kroppsøvingslærer seg, når han implementerer modellbasert praksis i en norsk kroppsøvingskontekst?

Elever:

- Hvordan erfarer elevene i en ungdomsskoleklasse å bli undervist kroppsøving gjennom modellbasert undervisning?
- Hvordan endrer motivasjonen til elevene i en ungdomsskoleklasse seg gjennom tre år med 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 modellbasert 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 3: Refleksjonsskjema - kroppsøvingslærer

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 4: 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 empirigrunnlaget 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 empirigrunnlaget 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 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, uttrykkelig 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)